

Tomáš Janík | Eva Minaříková | Michaela Píšová | Klára Uličná | Miroslav Janík

Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



muni
PRESS

muni
PRESS

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Tomáš Janík | Eva Minaříková | Michaela Píšová | Klára Uličná | Miroslav Janík

Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Masarykova univerzita, Brno 2016

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 42

Publikace vznikla za podpory projektu GA ČR GA13-21961S Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím analýzy založené na videu (z pohledu učitelů angličtiny jako cizího jazyka)

Recenzovali:
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.
Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.

© 2016 Tomáš Janík, Eva Minaříková, Michaela Píšová, Klára Uličná, Miroslav Janík
© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8305-9
ISBN 978-80-210-8304-2 (brož. vaz)
DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8305-2016

OBSAH

Úvodem.....	9
1 Profesní vidění.....	11
1.1 Profese a profesionalita učitele	11
1.2 Profesní vidění: konceptuální vymezení	14
1.3 Přehled empirických výzkumů profesního vidění a schopnosti všimnout si	16
1.3.1 Konceptualizace a operacionalizace profesního vidění	23
1.3.2 Cíle a otázky empirických studií	24
1.3.3 Přístupy ke zkoumání profesního vidění.....	26
1.3.4 Zjištění a závěry empirických studií	31
1.3.5 Nový pohled na profesní vidění – metoda eyetrackingu.....	36
1.4 Shrnutí.....	37
2 Rozvíjení profesního vidění	41
2.1 Učící se společnosti/komunity	44
2.2 Video v učitelském vzdělávání a podpoře profesního rozvoje učitelů	46
2.2.1 Pohled do historie	47
2.2.2 Přínosy a omezení využití videa v programech vzdělávání a profesního rozvoje učitelů	49
2.2.3 Stěžejní aspekty programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů využívajících video	50
2.2.4 Tři příklady programů dalšího vzdělávání učitelů.....	58
2.2.5 Efekty práce s videem v učitelském vzdělávání.....	63
2.3 Shrnutí.....	67
3 ProfiVi Videokluby	71
3.1 Teoretická východiska a cíle videoklubů.....	71
3.1.1 Teoretická východiska a cíle videoklubů.....	71
3.1.2 Zaměření videoklubů: komunikační kompetence	72
3.1.3 Průběh videoklubů	74
4 Metodologie	77
4.1 Cíle výzkumu.....	77
4.2 Sběr dat	77
4.2.1 Fáze 1 – online videodotazník.....	78
4.2.2 Fáze 2 – videokluby	79

5	Výzkumné studie zaměřené na...	83
5.1	Obsahová stránka profesního vidění	83
5.1.1	Cíle analýzy	83
5.1.2	Analýza dat	84
5.1.3	Výsledky	86
5.1.4	Diskuse	94
5.2	Procesuální stránka profesního vidění	96
5.2.1	Cíle studie	96
5.2.2	Analýza dat	97
5.2.3	Výsledky	99
5.2.4	Diskuse	103
5.3	Vztah mezi profesním viděním, věděním a jednáním	104
5.3.1	Cíle studie	105
5.3.2	Analýza dat	106
5.3.3	Výsledky	111
5.3.4	Diskuse	118
5.4	Zkušenost účastníků ProfiVi videoklubů	121
5.4.1	Cíle studie	121
5.4.2	Analýza dat	121
5.4.3	Výsledky	122
5.4.4	Diskuse	129
6	Diskuse a závěry	131
6.1	Profesní vidění	131
6.2	Rozvíjení profesního vidění prostřednictvím videoklubů	133
6.3	Limity výzkumu a výzvy pro další práci	134
	Summary	137
	Literatura	139
	Seznam obrázků a tabulek	149
	Rejstřík věcný	151

PODĚKOVÁNÍ

Autoři této knihy by chtěli poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili našeho výzkumu a bez nichž by předkládaný výzkum nebylo možné uskutečnit. Dále autoři děkují recenzentům doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Ph.D. a Mgr. Simoně Šebestové, Ph.D. za cenné připomínky k rukopisu knihy. Poděkování patří také Pavle Jahodové, Karlu Ševčíkovi, Gabriele Hublové, Anně Dubské, Ondřeji Stoklasovi a Tereze Čěškové za významnou pomoc a podporu při realizaci výzkumu.

ÚVODEM

*Když narodí se maličký,
dar vidění má pod víčky,*

...

*Maminko, ty k těm darům vkrátku
dar řeči přidáš nemluvnátku!*

František Hrubín

Tato kniha je o přivádění viděného k řeči. Je také o profesi a profesionalitě. Příslušníci různých profesí se od sebe odlišují nikoliv pouze svými znalostmi, dovednostmi a typem a náplní činností, které vykonávají, ale také tím, jakým způsobem vnímají – vidí – situace, které se vztahují k výkonu jejich profese. Jinými slovy, odlišují se svým *profesním viděním*. Koncept *profesního vidění* odkazuje ke schopnosti profesionálů identifikovat a promýšlet podstatné aspekty profesních situací. Na *profesním vidění* profesionálové zakládají své rozhodování a jednání i snahy o jejich zdůvodňování a zlepšování.

Tato kniha zpracovává problematiku *profesního vidění* u profesionálů působících v oblasti školního vzdělávání, tj. u učitelů. Zkoumání *profesního vidění* učitelů je důležité z vícero důvodů. Na tomto místě zmiňme pouze dva, a to (1) důvod profesně teoretický a (2) důvod (oborově) didaktický. Z pohledu teorie profesí je podstatné, že koncept *profesní vidění* umožňuje odlišit profesionály od neprofesionálů na straně jedné a profesionály v určitém oboru od profesionálů v oborech jiných na straně druhé. Z pohledu (oborové) didaktiky jde o to, že koncept *profesního vidění* může být nápomocný při zkoumání a zajišťování předpokladů pro kvalitu výuky a její rozvíjení.

Pomyslnými svorníky prvního a druhého způsobu využití konceptu *profesního vidění* jsou *profesionalizační tah* a *profesní rozvoj* v učitelství. Předkládaná kniha k nim má přispět, neboť tematizuje problematiku *profesního vidění* jak v profesionalizačním kontextu, tak v kontextu profesního rozvoje učitelů (s kvalitou výuky na horizontu). Z uvedených důvodů jde v této knize nikoliv pouze o *profesní vidění* jako takové, ale i o *možnosti jeho rozvíjení*. Vedle ambice uvést koncept *profesního vidění* do domácího odborného diskursu proto šlo autorům také o vytvoření a výzkumné ověření koncepce *profesních videoklubů* jakožto jedné z možností rozvíjení *profesního vidění* učitelů.

Realizace těchto aktivit byla podpořena projektem GA13-21961S *Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím analýzy založené na videu (z pohledu učitelů angličtiny jako cizího jazyka)*, který byl v letech 2013–2015 řešen v Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem projektu bylo (1) popsat povahu profesního vidění u učitelů angličtiny jako cizího jazyka; (2) prozkoumat vliv účasti ve videoklubech na profesní vidění učitelů a (3) adresovat vztah mezi profesním viděním, věděním a jednáním učitelů. Průřezovým cílem bylo zjistit, jak účastníci videokluby přijímají, resp. jaké optimalizace této formy profesního rozvoje učitelů by navrhovali. V projektu byly kombinovány aktivity výzkumné s vývojovými, uplatňovaly se kvantitativní i kvalitativní postupy sběru a analýzy dat.

Souhrnným výstupem z řešení projektu je předkládaná odborná kniha. Její autoři si dovoluují doufat, že bude využitelná nejen jako zdroj teoretických a empirických poznatků o fenoménu *profesního vidění*, ale také jako inspirace pro vzdělavatele učitelů a praktikující učitele. Pokud by se tak stalo, autorský záměr by byl naplněn.

V Brně 1. dubna 2016

Tomáš Janík a Eva Minaříková
za kolektiv autorů

1 PROFESNÍ VIDĚNÍ

Tato kniha je o profesi a profesionalitě učitele. V zaostření je o *profesním vidění*, které chápeme jako schopnost profesionálů identifikovat a promýšlet podstatné aspekty profesních situací. Profesní vidění je v tomto ohledu předpokladem profesionality. Dříve, než přistoupíme k výkladu ústředního konceptu knihy – tedy *profesního vidění*, pozastavme se u širších souvislostí problematiky a adresujeme problém učitelské profese a profesionality.

1.1 Profese a profesionalita učitele¹

Ze sociologického hlediska existuje celá řada znaků a seznamů kritérií profesí – např. poznatková báze dané profese, autonomie jednotlivých členů i celé skupiny, uvědomovaný ideál služby apod. Kelly (1995) ve své teoretické studii týkající se učitelství jako profese identifikuje tři společné jmenovatele různých pojetí profese² – znalosti (*knowledge*), kompetenci (*competence*) a oddanost klientům/studentům (*commitment to clients/students*). Ty jsou vnímány jako podmínky, za kterých je profesionalizace možná (srov. Koťa, 1998, s. 22). Zároveň však jsou pouze prvním krokem, protože aby „zaměstnání“ bylo profesí, musí jednat kolektivně (u učitelství se jedná například o kolektivní zodpovědnost za kvalitu výuky). Ačkoliv jsou znalosti nutné pro praktickou kompetenci, samy o sobě nepostačují – „učitelé se totiž musí spoléhat na svůj úsudek, aby mohli řešit nesčetné problémy, kterým musí čelit“ (Kelly, 1995, s. 8). V rámci kompetence tedy můžeme rozlišit dvě dimenze – vnímání/myšlení (úsudek) a jednání (řešení problémů).

Kelly, podobně jako další autoři (např. Eraut, 1994; u nás Štech, 1994; Píšová et al., 2011), nicméně ve svém textu poukazuje na nejasné hranice pojmů profese, profesionalita a profesionalizace. Podle Berlinera (2005) je to naopak právě koncept *expertnosti*³ (*expertise*), který napomáhá uchopit pojmy, jako jsou profesionalita a profesionalizace, a to např. tím, že profesi poskytuje vztahový rámec (experti jako nejlepší představitelé profese; srov. také Ginsburg & Megahed, 2009, s. 539; Píšová et al., 2011). Příslušníky profese jsou všichni, kdo mají danou kvalifikaci a vykonávají příslušnou činnost (např. všichni kvalifikovaní či přísněji vzato aprobovaní praktikující učitelé), ale jen z některých z nich se stanou experti ve svém

1 Kapitoly 1.1 a 1.2 jsou založeny na teoretické studii publikované v časopise *Pedagogická orientace* (Minaříková & Janík, 2012).

2 Podobné dimenze se vyskytují jak v teoretických studiích, tak v profesních standardech učitelství v různých zemích (viz např. *National Board for Professional Teaching Standards*, 2002; německé KMK standardy pro učitelské vzdělávání a další – přehled je k dispozici v monografickém čísle časopisu *Orbis scholae* 3/2014 s názvem *Standardy v učitelské profesi*).

3 Pro diskusi k českému překladu termínu *expertise* viz např. Píšová (2010).

oboru. Znaky expertnosti mohou napomoci při vysuzování dimenzí profesionality. Vedle toho mohou nastavovat směr a mety profesnímu (učitelskému) vzdělávání, profesnímu rozvoji učitelů i profesionalizaci učitelství. Mohou také dávat rámec výzkumu v této oblasti. Jakkoliv dosud není shoda na přesných kritériích pro vymezení učitelů-profesionálů, natož učitelů-expertů (Píšová, 2010, s. 248; Píšová et al., 2011; Píšová et al., 2013), lze se při těchto úvahách opřít o Sternbergův a Horvathův (1995) prototypický model expertního učitelství (*expert teaching*), který identifikuje tři základní oblasti, ve kterých se experti nejvíce odlišují od noviců – jde o znalosti (*knowledge*), procesuální účinnost (*efficiency*) a vhled (*insight*).

V Kellyho pojednání o profesích (1995) i ve Sternbergově a Horvathově modelu (1995) nacházíme tři podobné dimenze, které v našem přístupu a výkladovém rámci označujeme *profesní vidění*, *profesní vědění* a *profesní jednání* a chápeme je jako dimenze⁴ profesionality učitele. Jelikož termín *professional* v angličtině zpravidla odkazuje jak k *profesnosti* jakožto ke stavu, jenž odlišuje učitele od ne-učitelů (laiků/amatérů), tak k *profesionalitě* jakožto k minimální úrovni kvality výkonu v profesi, bylo by zapotřebí v češtině hovořit o *profesním a profesionálním* vidění, vědění, jednání apod. Takové vyjádření by však bylo nejen jazykově neobratné, ale i věcně nadbytečné. Stojíme totiž na stanovisku, že *neprofesionální* vidění, vědění a jednání nemá v rámci *profese* místo, a pokud by se k němu příslušníci profese uchýlovali, bylo by třeba je delimitovat mimo profesi. *Profesní* vidění, vědění a jednání tudíž nemůže být *neprofesionální*. Z uvedeného lze dále dovodit, že např. *profesní* jednání jakožto jednání *profesionální* představuje minimální (požadovanou) míru kvality výkonu v profesi. Tuto míru kvality si ideálně určuje profese sama – např. skrze požadavky na kvalitu výkonu profese a související nároky např. na kvalifikace, atestace apod. Profesionalita může v čase gradovat, a v případě některých příslušníků profese se může rozvinout až na expertní úroveň – v tomto případě bychom hovořili o *expertním* profesním jednání, popř. vidění a vědění. Z druhé strany, v případě studentů učitelství, kteří se na vstup do profese teprve připravují, bychom měli hovořit o *před-profesním* vidění, vědění a jednání. Pro úplnost je třeba dodat, že termín *profesní* odkazuje jak k *individuální* (tj. k učitelově), tak ke *kolektivní* (tj. k učitelské) stránce vidění, vědění a jednání.

Tři uváděné dimenze strukturují náš náhled na učitelskou profesionalitu i další výklad v této kapitole. Těžiště našeho pojednání přitom spočívá ve výkladu pojmu *profesní vidění*. Pozornost je vedle toho věnována i *profesnímu vědění* a *profesnímu jednání*. Na úvod stručně k vymezení zmíněných pojmů.

4 Výtčet není úplný – mohl by být doplněn např. o profesní jazyk/řeč apod. Omezený rozsah tohoto textu nicméně neumožňuje pojednat všechny dimenze profesionality – nehledě na to, že prozatím nepanuje shoda na tom, které to jsou.

Pojem *profesní vidění* (angl. *professional vision*, něm. *professionelles Sehen/Wahrnehmen*) odkazuje k vidění situace, které je podmíněno příslušností k určité profesi (Goodwin, 1994, s. 606). Zdá se, že pojem *profesní vidění* do jisté míry koresponduje s pojmem *úsudky* u Kellyho (1995) a s pojmem *vhled* u Sternberga a Horvatha (1995). Úsudkem s odkazem na Kellyho rozumíme to, na základě čeho se profesionál rozhodne pro určité řešení dané situace – zahrnuje to, jak situaci vnímá, jak o ní přemýšlí a k jakým závěrům dospěje (srov. také Slavík et al., 2015). *Vhled* dle Sternberga a Horvatha zahrnuje procesy selektivního kódování (odlišení důležitých informací od nedůležitých), selektivní kombinace (vnímání jednotlivých událostí v souvislostech) a selektivního srovnávání (využití dříve získaných informací k vyřešení současného problému).

Pojmem *profesní vědění* (angl. *professional knowing/knowledge*, něm. *professionelles Wissen*, popř. *Professionswissen*) je zpravidla označován souhrn poznatků a znalostí, tj. externalizovaných a internalizovaných kognitivních struktur, jimiž disponuje určitá profese a její příslušníci. Podle Brommeho (1992, s. 9–10) sestává profesní vědění z „teoretických elementů a empirických pravidel a praktických zkušeností [...] vědomě naučených faktů, teorií a pravidel, stejně jako ze zkušeností a postojů učitele [...] zahrnuje také představy o hodnotách“. Pojem *profesní vědění* chápeme širěji než pojem *znalosti*, a to jako „syntézu teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále nové poznání vytvářeno“ (Píšová, 2005b, s. 6).

Pojem *profesní jednání* (angl. *professional action*, něm. *professionelles Handeln*) odkazuje k souboru praktik prováděných v rámci určité profese – zpravidla dle způsobů v profesi akceptovaných a etablovaných (*lege artis*). U Kellyho (1995) se tato konativní složka objevuje jako součást pojmu *kompetence*, u Sternberga a Horvatha (1995) jako *procesuální účinnost*.

Ačkoliv je nutné tyto tři dimenze v rámci teorie a výzkumu rozlišovat, v každodenní praxi se prolínají. Nacházíme je jako základní prvky v celé řadě přístupů modelujících cyklus pedagogického uvažování a jednání, jakkoliv mnohdy nejsou všechny explicitně tematizovány (srov. Shulman, 1987; Denicolo & Kompf, 2005; Starkey, 2010; pro učitele cizích jazyků např. Johnson, 1999).

1.2 Profesní vidění: konceptuální vymezení

Pojem profesní vidění uvedl do života Goodwin (1994) ve snaze postihnout jedno ze specifik profesí. Profesní vidění vymezil jako sociálně situovaný, historicky ustavený soubor diskurzivních praktik, jejichž prostřednictvím příslušníci profese konstruují a strukturují obraz viděného (*object of knowledge*), tj. události či předměty v oblasti jejich profesního pozorování (s. 606). Rozlišil přitom tři druhy diskurzivních praktik, a to: (a) kódování (*coding*), tj. transformaci jevů pozorovaných v určitém prostředí do viděného, které povzbuzuje diskurz dané profese; (b) zvýrazňování (*highlighting*), tj. zviditelnění některých jevů z komplexního pozorovaného pole; (c) vytváření a artikulování materiálních reprezentací (*producing and articulating material representations*). Goodwinovo pojetí vychází z lingvistické antropologie, teorie činnosti, konverzační analýzy a sociokulturní teorie; profesní vidění je podle tohoto autora sociálně organizovaným způsobem náhledu a porozumění jevům, který odpovídá specifickým zájmům určité sociální či profesní skupiny.

Jak ukázali Lefstein a Snellová (2011), uplatnění pojmu profesní vidění v učitelské profesi bylo nezbytně provázáno určitými posuny jak z hlediska jeho konceptualizace, tak v chápání jeho role. V původním Goodwinově pojetí zahrnoval pojem profesní vidění dvě stránky: (a) specializované znalosti, na nichž profesionálové staví své diskurzivní praktiky, a také (b) moc, která je demonstrována v sociálních procesech konstituování a uplatňování autority profesního vidění. Tyto dva aspekty jsou neoddělitelně provázány v reálných praktikách profesionála. Když na přelomu tisíciletí uváděla Sherinová pojem profesní vidění do výzkumů zaměřených na učitele, zdůraznila zejména první, epistemický, aspekt profesního vidění. Druhý, politický, aspekt profesního vidění nicméně akceptovala: zdůraznila pluralitu profesního vidění v oblasti vzdělávání – konkrétně fakt, že profesní vidění učitelů bude nezbytně odlišné od profesního vidění výzkumníků, přičemž žádné z nich není více či méně cenné, neboť každé odráží specifické zájmy dané profesní skupiny.

Lefstein a Snellová (2011, s. 507) ale upozornili, že v současnosti je zřejmý posun k normativnímu chápání pojmu profesní vidění: namísto plurality nastupuje chápání pojmu profesní vidění jako jedné více či méně přesně strukturované entity, jejíž přítomnost u učitele je měřitelná a jejíž míra je dána stupněm profesního rozvoje učitele. Tento posun dávají autoři do souvislosti s reformou vzdělávání v matematice a přírodovědných předmětech v USA (srov. Sherin & van Es, 2005, s. 476), která položila důraz na aspekty relevantní z hlediska učení žáků a kvality výuky. Na učitele je reformou kladen požadavek adaptivního stylu výuky: očekává se, že bude věnovat zvláštní pozornost myšlení žáků, identifikovat a interpretovat je a vycházet z něj v dalším postupu výuky. Tento způsob vnímání – nový i pro mnohé zkušené

učitele – nazývají Sherinová a van Esová (2005, s. 476; rovněž van Es & Sherin, 2008, s. 244) profesním viděním pro výuku v duchu reformy (*professional vision for reform teaching*). Z hlediska konceptualizace a operacionalizace je však toto pojetí profesního vidění zatíženo normativně: vymezuje jedno „jedině správné“, tj. reformní chápání pojmu.

V kognitivně orientované tradici výzkumu profesního vidění (většinou vychází z prací Sherinové a je úzce propojena s myšlením učitele) je profesní vidění (u) učitelů nejčastěji zkoumáno ve vztahu k výuce. Lze rozlišit dva úhly, ze kterých učitel může výuku nahlížet: (a) z pohledu učitele – aktéra výuky (přímo, když výuka probíhá; dívá se zevnitř na výukovou situaci, jíž je sám účastníkem; *professional vision in action* – viz Sherinová et al., 2008) nebo (b) z pohledu pozorovatele (může se jednat o výuku jiného učitele, nebo o výuku vlastní, ale zprostředkovanou např. videozáznamem – není tedy přímo účastníkem). Zatímco první typ *profesního vidění* klade před výzkum praktický problém, jak jej zkoumat⁵, *profesní vidění* učitele- pozorovatele výuky je v současné době zkoumáno poměrně intenzívně.

Existuje ale řada studií, které věcně spadají do okruhu profesního vidění, ačkoliv s tímto termínem přímo neoperují. Zatímco některé studie zkoumaný jev vymezují (či k němu odkazují) pouze na základě procesu: pozorování výuky (Beck, King, & Marshall, 2002), produktivní reflexe (Davis, 2006), všímání si (Santagata, 2011), kompetentní vnímání výuky (Schwindt, 2008), jiné na základě analýzy procesů usuzují na vybavenost respondentů: schopnost všimnout si (např. Stehlíková, 2010; Vondrová & Žalská, 2015), diagnostická kompetence (Abs, 2007), kompetence pro analyzování (Krammer, Hugener, & Biaggi, 2013). Konceptem, který se nejvíce překrývá s konceptem profesního vidění, je schopnost všimnout si.

Jelikož je v ohnisku našeho zájmu koncept profesního vidění, v následujícím textu se soustředíme právě na tyto dva pojmy (profesní vidění a schopnost všimnout si) a představíme empirické studie, které se jimi zabývaly.

5 Pokus o zkoumání profesního vidění v rámci vlastní probíhající výuky zkoumaného učitele je popsán v práci Sherinové et al. (2008). V současné době se rozvíjí výzkum profesního vidění pomocí eyetrackingu (viz kapitola 1.3.5).

1.3 Přehled empirických výzkumů profesního vidění a schopnosti všimnout si

V rámci našeho výzkumného projektu (viz [kap. 4](#)) byla zpracována přehledová studie (Janík et al., 2014), ze které vychází [kapitoly 1.3.1 až 1.3.4](#) a závěrečné shrnutí v [kapitole 1.4](#). Následující výklad bude organizován v logice čtyř otázek, na které přehledová studie hledala odpovědi:

1. Jak je profesní vidění v empirických studiích konceptualizováno a operationalizováno?
2. Jaké cíle a otázky jsou ve studiích sledovány?
3. Jaké přístupy, metody, techniky a nástroje jsou používány a na jakých souborech jsou studie realizovány?
4. Jaká podstatná zjištění a jaké závěry z těchto studií vyplývají?

Při výběru studií pro náš přehled bylo provedeno vyhledávání v databázích ERIC a Web of Science, které obsahují spolehlivé zdroje (renomované časopisy apod.) v oblasti pedagogického výzkumu. Vyhledávána byla slovní spojení „professional vision“ a „ability to notice“, časové omezení bylo do roku 2013. Web of Science nabídl 83 položek odpovídajících zadání, databáze ERIC pak 78 položek. Některé z položek se objevily v obou databázích. Ze souboru studií byly vybrány ty, které splňovaly následující kritéria: Jedná se o (a) časopiseckou studii (b) publikovanou v češtině, angličtině nebo němčině, která (c) představuje originální výzkum (empirická studie). Studie se (d) explicitně zabývá konceptem profesního vidění (*professional vision*) nebo schopností všimnout si (*ability to notice*), které takto explicitně pojmenovává, a (e) zaměřuje se na učitelství nebo profesí spojené s učitelstvím. Po uplatnění těchto kritérií ve výběru zůstalo pět studií pouze ve Web of Science, pět pouze v databázi ERIC, pět se objevilo v obou databázích; celkem tedy patnáct studií.

Tento soubor byl následně doplněn o další, autorům známé studie, které se neobjevily v žádném z vyhledávání, ale odpovídají výše zmíněným kritériím. Jejich nezařazení by vedlo ke zkrácení přehledové studie a závěrů, které jsou na jejím základě vyvozovány. Celkem bylo analyzováno 19 časopiseckých studií zabývajících se výzkumem profesního vidění nebo schopnosti všimnout si. V průběhu doby byla přehledová studie doplňována o další výzkumy (5 studií), které byly publikovány v letech 2014–2016 a splňovaly výše uvedená kritéria (a–e). Celkem tedy bylo v inovované verzi přehledové studie analyzováno 24 studií. Jejich přehled je uveden v [tabulce 1.3.1](#).

Tabulka 1.3.1
Přehled analyzovaných studií

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
McDonald (2016)	Profesní pedagogické vidění; přírodní vědy (science); studenti učitelství a zkušení učitelé	Prozkoumat rozdíly mezi studenty učitelství a zkušenými učiteli v oblasti jejich profesního pedagogického vidění výuky přírodních věd	6 učitelů, 17 studentů učitelství; jednou; cizí video; vyučovací hodina; individuální analýza hodiny pomocí kodovacího softwaru a následná diskuse ve skupině	Rozdíly mezi studenty a zkušenými učiteli v oblasti všímání si i interpretace. Tam, kde zkušení učitelé nevidí žádné příklady badatelsky orientované výuky přírodních věd, identifikují studenti až 38% hodiny jako badatelsky orientovanou. Studenti učitelství se spíše soustředí na učitele, nevidí výuku v delším časovém horizontu a považují jakékoliv kladení otázek za badatelsky orientovanou výuku.
Stürmer et al. (2016)	Profesní vidění (PV); matematika a přírodní vědy; studenti učitelství	Prozkoumat, zda se projevují intra-individuální rozdíly mezi studenty učitelství v inovativním programu přípravného vzdělávání učitelů a zda tyto rozdíly ústí v rozdílné změny po absolvování daného programu	64 studentů učitelství; čtyři sběry dat (začátek prvního teoretického kurzu, konec teoretického kurzu, konec videokurzu založeného na videu; tři měsíce po konci druhého kurzu); cizí video; sekvence; Observer	Prokázány intra-individuální rozdíly na začátku i intra-individuální rozdíly ve změnách. Různým studentům vyhovovaly různé typy intervence (různé části programu). Rozvoj probíhal lineárně (nárůst vědění, nikoliv jeho restrukturalace v průběhu programu).
Steffensky et al. (2015)	Profesní vidění; přírodní vědy a obecně didaktický pohled; studenti učitelství a praktikující učitelé	Prozkoumat, zda je PV obecný konstrukt, nebo dvoudimenzionální schopnost, která závisí na zaměření na specifický aspekt výuky	116 studentů učitelství, 125 učitelů primární školy; jednou; cizí video; sekvence; dva dotazníky – jeden zaměřený na obecně didaktické aspekty profesního vidění, jeden zaměřený oborovědidakticky	PV je dvoudimenzionální struktura s vysokou mírou korelace mezi PV vztahujícím se k řízení třídy (jako obecnědidaktický aspekt) a PV vztahujícím se k podpoře učení (jako oborovědidaktický aspekt).
Vondrová a Žalská (2015)	Schopnost všimnout si (SV); matematika; studenti učitelství	Prozkoumat povahu SV matematických jevů ve výuce u studentů učitelství na začátku a na konci magisterského studia	169 studentů učitelství; jednou; cizí video; vyučovací hodina; písemná reflexe hodiny	Studenti věnují jen malou pozornost obsahu hodiny a zaměřují se spíše na specificky matematické jevy, které experti nevyhodnocují jako důležité. SV matematických jevů ve výuce u studentů učitelství na začátku a na konci jejich magisterského studia příliš neliší.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
Mitchell a Marin (2014)	Schopnost všimnout si / všimání si; matematika; studenti učitelství	Prozkoumat změny, které nastanou u studentů po absolvování videoklubu, ve kterém se pracuje s kategoriálním systémem <i>Mathematical Quality of Instruction</i>	4 studenti učitelství; před a po intervenci; cizí video; sekvence; rozhovory nad videosekvencemi	Po absolvování videoklubu, ve kterém se kódovala výuka pomocí kategoriálního systému <i>Mathematical Quality of Instruction</i> , se studenti více zaměřovali na oborovědidaktické aspekty výuky, jejich komentáře byly více interpretativní a založené na důkazech z videa.
Walkoe (2014)	Schopnost všimnout si / všimání si; matematika; studenti učitelství	Prozkoumat rozvoj SV po absolvování videoklubu s využitím rámce pro všimání si algebraického myšlení žáků	7 studentů učitelství; v průběhu intervence; cizí video; sekvence; online nástroj pro označování videa (<i>video-tagging tool</i>) a záznamy videoklubů	Účastníci si od začátku všimali algebraického myšlení žáků, ale diskuse se stávaly hlubšími a provázanějšími. Většina diskusí v pozdějších setkáních videoklubu byla založena na rámci pro všimání si algebraického myšlení a tyto diskuse byly hlubší než ty, které se k němu nevztahovaly. Různé aspekty evokovaly různou hloubku všimání si – v oblasti <i>manipulace se symboly</i> se studenti učitelství dostali jen na úroveň 1, zatímco v oblasti <i>promyšlení reprezentací</i> dosáhli úrovně 2.
Blomberg et al. (2013)	Profesní vidění; matematika / přírodní vědy versus společenské/humanitní vědy; studenti učitelství	Vliv předmětu aprocace na PV; vliv vyučovacího předmětu ve videosekvenci na PV; vliv počtu absolvovaných pedagogicko-psychologických kurzů na odlišnosti v PV mezi skupinami	88 studentů učitelství; jednou; cizí; sekvence; <i>Observer</i>	Studenti společenských/humanitních oborů předčili respondenty z přírodních věd / matematiky, a to i tehdy, když se jednalo o videoklipy z výuky přírodovědných předmětů / matematiky; nepotrdilo se, že důvodem výsledků může být vyšší obecná znalost procesů vyučování a učení získaná tím, že navštěvovali více pedagogicko-psychologických kurzů, k čemuž vedla jejich vyšší motivace; obě skupiny prokazovaly lepší PV při sledování videosekvencí ze společenských/humanitních oborů.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
Gold et al. (2013)	Profesní vidění řízení třídy; neuvедeno; studenti učitelství	Změny v PV řízení třídy po účasti v kurzu založeném na analýze videozáznamů se zaměřením na řízení třídy	120 studentů učitelství; před a po intervenci; neuvедeno; neuvедeno; neuvедeno	PV účastníků se měnilo různě v různých kategoriích, nejvíce v kategorii zaměření na skupiny; počet semestrů a zkušenost s analýzou videozáznamů neměl vliv na PV pro řízení třídy.
Scherrer a Stein (2013)	Schopnost všimnout si matematika; praktikující učitelé	Vliv účasti v kurzu využívajícím kodování transkriptů diskusí ve třídě na SV	12 učitelů; před a po intervenci; cizí; sekvence; test typu tužka-papír (stejný před i po), videozáznam setkání v rámci intervence	Intervence ovlivnila schopnost účastníků všimnout si interakcí mezi žáky a učitelem při analýze diskusí ve třídě; intervence poskytla účastníkům sdílený slovník pro popis diskurzu učitele; schopnost učitelů uvažovat o tom, jak se přiležitosti k učení vztahují k interakcím žák-učitel během diskuse, se nezměnila.
Stürmer et al. (2013a)	Profesní vidění; neuvедeno; studenti učitelství	Změny v profesních znalostech a PV po účasti v jednom ze tří kurzů povinných v rámci učitelské přípravy na univerzitě; vztah PV a profesních znalostí (deklarativních)	53 studentů učitelství; před a po intervenci; cizí; sekvence; Observer, test znalostí	Významný přírůstek v deklarativních znalostech i v profesním vidění po všech třech kurzech; kurz založený na videu, který se soustředil na efektivní vyučování, měl za následek největší přírůstek v oblasti predikce důsledků pozorovaných událostí pro učební procesy žáků, což představuje nejvyšší úroveň transferu znalostí.
Stürmer et al. (2013b)	Profesní vidění; neuvедeno; studenti učitelství	Změny v PV po dlouhodobé výukové praxi; vliv vstupní úrovně PV na jeho rozvoj v rámci dlouhodobé výukové praxe	109 studentů učitelství; před a po intervenci; cizí; sekvence; Observer	Nejvyšše skórovali v popisu, pak v predikci, nejméně ve vysvětlení; zlepšení po intervenci benefituje větší pro studenty, kteří začínali na nižší úrovni profesního vidění (a naopak); skupina s vyšší vstupní úrovní vždy byla lepší (i na konci) než skupina s nižší vstupní úrovní.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
Johannes a Seidel (2012)	Profesní vidění; různé; vysokoškolští učitelé na začátku kariéry	Explorace PV začínajících vysokoškolských učitelů	14 začínajících vysokoškolských učitelů; jednou; vlastní; celá hodina; písemné odpovědi na otevřené otázky zaměřené na subprocesy PV	Začínající vysokoškolští učitelé jsou stále silně zaměřeni na vlastní osobu, ale jsou schopni reflektovat i z pohledu aspektů relevantních pro učení žáků, méně tematizují povrchové charakteristiky.
Sonmez a Hakverdi-Can (2012)	Schopnost všimnout si; přírodní vědy a technologie; studenti učitelství	Vliv použití videa na SV	26 studentů učitelství; průběžně; cizí; neuvedeno; písemné reflexe, dotazník	Na začátku se většina komentářů soustředila na to, co dělá učitel, místo na žáky; s přibývajícím časem byla schopnost všimnout si videem rozvíjena.
Vondrová a Zaiská (2012)	Schopnost všimnout si; matematika; studenti učitelství	Explorace SV specificky matematických jevů	30 studentů učitelství; jednou; cizí; celá hodina; písemné reflexe hodin (rozsah textu nezadán)	Studenti učitelství byli kritičtí k činnostem učitele a navrhovali alternativy; skupina pokročilejších nebyla schopna využít poznatků z didaktických kurzů při interpretaci hodiny; mnoho komentářů k obecným aspektům, méně k matematickým jevům.
Choppin (2011)	Kurikulární vidění; matematika; praktikující učitelé	Explorace PV zaměřené na kurikulární zdroje	3 učitelé; průběžně; vlastní; sekvence; videozáznamy hodin; individuální interview	Na příkladech jednotlivých učitelů se ilustrují mechanismy fungování profesního vidění zaměřeného na kurikulární zdroje a užití kurikula.
Lefstein a Snell (2011)	Profesní vidění; primární gramotnost; praktikující učitelé	Explorace politických aspektů PV	8 učitelů; jednou; vlastní/cizí; sekvence; videozáznamy diskusí ve videoklubu, písemné reflexe shlédnuté videosekvence psané před zahájením diskuse	Kontext národní vzdělávací politiky ovlivňuje PV (politická korektnost); mocenské vztahy ovlivňovaly, co smělo být řečeno a co bylo cenzurováno; šlo o to, o čem se legitimně smí mluvit, spíše než o to, čeho si účastníci reálně všimají; roli hrály vztahy ve sboru (snaha vyhnout se ohrožování kolegů), vztahy škola-universita (jednotná fronta proti případné kritice ze strany výzkumníka); často posuzovali jednání žáka ve vztahu k jeho předchozímu jednání, úroveň jeho procesů učení či biografi.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
Seidel et al. (2011)	Profesní vidění; přírodní vědy; praktikující učitelé	Vliv videosekvencí z vlastní výuky a z cizí výuky na PV	66 učitelů; jednou; vlastní/cizí; celá hodina; nestrukturované písemné komentáře vždy po 10min. segmentu videozáznamu	Analýza videozáznamu vlastní výuky je efektivnější (zejména z hlediska aktivity znalostí); nepotvrdilo se, že by si učitelé při sledování videozáznamu vlastní výuky více všimli aspektů vyučování a učení.
Stehlíková (2010)	Schopnost všimnout si; matematika; studenti učitelství a praktikující učitelé	Explore SV studentů učitelství a praktikujících učitelů; rozdíl v jejich PV	49 učitelů; 70 studentů učitelství; jednou; cizí; sekvence; online dotazník (nedokončené věty)	U studentů i učitelů důraz na vlastní aktivitu žáků; obě skupiny málo komentovaly detailní didakticko-matematické parametry.
Sherin a van Es (2009)	Profesní vidění; matematika; praktikující učitelé	Změny v PV po účasti ve videoklubu – v kontextu diskusí a v kontextu výuky	11 učitelů; před a po intervenci; vlastní/cizí; sekvence; videozáznamy diskusí ve videoklubu, videozáznamy výuky	PV učitelů se rozvinulo jak v kontextu videoklubu, tak v kontextu výuky; v obou případech si učitelé více všimli matematického myšlení žáků.
Sherin et al. (2008)	Profesní vidění v akci; matematika; praktikující učitelé	Explore PV <i>in action</i> (během výuky)	1 učitel; průběžně; vlastní; neuvedeno; videosekvence z hodiny (kamera na pokrývce hlavy učitele – učitel stiskne tlačítko a uloží se posledních třicet sekund záznamu), videozáznam celé hodiny, individuální rozhovor s učitelem	Situace, které učitel považoval za zajímavé, byly rovnoměrně rozprostřeny v celé hodině a představovaly různé typy aktivit; v některých učitel nevystupoval jako aktér; důvody pro stisknutí tlačítka – zachycení myšlení žáků, diskurzu ve třídě, rozhodnutí učitele, strategie učitele nebo zaujetí žáků; někdy učitel nebyl schopen udat důvod, proč mu situace přišla zajímavá – tacitní dimenze PV.
Star a Strickland (2008)	Schopnost všimnout si; matematika; studenti učitelství	Explore SV (zaměření pozornosti) a změny po účasti v kurzu zaměřeném na rozvíjení schopnosti všimnout si	28 studentů učitelství; před a po intervenci; cizí; celá hodina; dotazník s tematicky zaměřenými otázkami	Výsledky naznačují, že studenti učitelství nepřicházeli do kurzu s rozvinutými pozorovacími schopnostmi; kurz vedl k rozvoji jejich pozorovacích schopností, především ke schopnosti všimnout si charakteristik profesní ve třídě, matematického obsahu hodiny a komunikace mezi učitelem a žáky v hodině.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; doba sběru dat; typ videosekvence; délka videosekvence; sběr dat)	Vybrané výsledky
Mendez et al. (2007)	Profesní vidění diskurzu ve třídě; matematika; praktikující učitelé	Explorace PV diskurzu ve třídě	1 učitel; průběžně; neuvedeno; neuvedeno; reflektivní deník učitele; videozáznamy hodin; <i>narrative cases</i>	Podrobný popis jednotlivých diskusí a jejich reflexí učitelem.
van Es a Sherin (2006)	Schopnost všimnout si; různé; praktikující učitelé (primární vzdělávání)	Změny v SV po účasti v odlišně strukturovaných videoklubech	13 učitelů; před a po intervenci; cizí; sekvence; individuální rozhovory nad 2 nebo 3 videosekvencemi (stejně před i po) vedené otázkou: Čeho jste si všimli/a?	V obou videoklubech změny v SV po účasti ve videoklubu; na začátku většina učitelů zaměřena na záky, v obou videoklubech srovnatelné komentáře; změny SV ve videoklubu, který řídil výzkumník – důraz kladen na záky, matematické myšlení; postoj předešlým interpretativní; změny SV ve videoklubu řízeném učiteli – neprojevila se jednotná perspektiva, změny proběhly u jednotlivých účastníků.
Sherin a van Es (2005)	Schopnost všimnout si; matematika a přírodní vědy; studenti učitelství a praktikující učitelé	Porovnání změn v PV po práci s VAST a po účasti ve videoklubech	4 učitelé, 6 studentů učitelství; před a po intervenci; vlastní a cizí; sekvence; písemné analýzy hodin v rozsahu 2 až 4 stran (4 obecné otázky), záznamy diskusí ve videoklubech	Videoklub – posun od pedagogických otázek k matematickému myšlení žáků; VAST – studenti učitelství se stali schopnějšími identifikovat významné prvky videosekvencí i namísto chronologického popisu všech událostí, které se odehrály; v obou studiích prodělali účastníci posun od evaluativního přístupu k přístupu interpretačnímu, jejich komentáře se více odkazovaly na události ve videosekvenci.
van Es a Sherin (2002)	Schopnost všimnout si; matematika a přírodní vědy; studenti učitelství	Změny v SV po práci s nástrojem VAST	12 studentů učitelství; před a po intervenci; vlastní; celá hodina; písemné analýzy hodin (2 až 4 strany; zadání – 4 obecné otázky)	VAST napomohli učitelům organizovat analýzu na základě call-outů (spíše než prostřednictvím chronologického popisu události na video; viz kap. 1.3.4); užití VAST vedlo k rozvoji schopnosti interpretace, avšak nemělo vliv na tendenci učitelů hodnotit vlastní výuku.

Do přehledu nebyly zařazeny dvě studie týkající se přímo profesního vidění učitelů anglického jazyka. Jedna z nich, prováděná v rámci disertačního projektu, je stále před dokončením (srov. Gießler, 2013). Druhá studie se zaměřovala na profesní vidění u začínajících a zkušených učitelů v rámci profesních komunit (Wipperfurth, 2016). Jedná se ale o knižní publikaci, neodpovídala tedy našim kritériím.

V následujících kapitolách se budeme zabývat výsledky analýzy výše uvedených studií a zaměříme se (dle výzkumných otázek) na konceptualizaci a operacionalizaci profesního vidění, cíle a výzkumné otázky, přístupy ke zkoumání a na zjištění a závěry. Na závěr se zmíníme také o aktuálním trendu ve výzkumu profesního vidění – využití metod eyetrackingu.

1.3.1 Konceptualizace a operacionalizace profesního vidění

Výzkum profesního vidění u učitelů modifikoval Goodwinův původní koncept pro referenční rámec výuky ve školní třídě. Tyto výzkumy v obecné rovině odkazují k pojetí Sherinové (2001), která profesní vidění ve výzkumu učitele vymezila jako schopnost všimnout si významných rysů interakce ve třídě a interpretovat je. Z hlediska šíře zaměření lze studie věnující se tomuto tématu rozdělit do dvou skupin: první skupina pracuje s pojmem profesní vidění, druhá skupina je zaměřena na užší perspektivu – na schopnost všimnout si.

V první skupině studií je pojem profesní vidění vztahován ke znalostně založeným procesům řízení pozornosti a zpracování informací (van Es & Sherin, 2008). Výzkumy v převážné většině vycházejí z konceptualizace Sherinové (2001, 2007, s. 384), která v profesním vidění vyděluje dvě hlavní komponenty: (a) *noticing* (všimnutí si) / *selective attention* (výběrové zaměření pozornosti) a (b) *knowledge-based reasoning* (uvažování založené na věděni). Termíny všimnutí si a výběrové zaměření pozornosti jsou přitom chápány jako synonyma; jedná se o percepční procesy, které jsou znalostně založeny a umožňují identifikovat jevy, které jsou z profesního hlediska podstatné pro úspěch či efektivnost jednání učitele.

Stürmerová a kol. (2013b) v návaznosti na současné výsledky výzkumu efektivnosti vzdělávání poukazují zejména na tři důležité oblasti zájmu učitele ve výuce: (a) jasnost a koherence cílů (*goal clarity and coherence*); (b) podpora žáků skrze elicitaci, vedení a zpětnou vazbu (*teacher support through elicitation, guidance and feedback*); (c) pozitivní a podporující učební klima (*positive and supportive learning climate*). Uvažování založené na věděni se vztahuje k učitelově schopnosti promýšlet a interpretovat situace a události, kterých si všiml, na základě svých znalostí (Seidel et al., 2010) nebo porozumění (Sherin & van Es, 2009), např. znalostí

oboru, kurikula, žáků, obecných pedagogických znalostí. Na základě empirického výzkumu (Sherin & van Es, 2009) jsou rozlišovány tři kvalitativně odlišné úrovně uvažování založeného na vědění: (1) popis (*description*), tj. schopnost identifikovat, diferencovat a klasifikovat složky jevů; (2) vysvětlení (*explanation*), tj. schopnost spojit konkrétní události či situace ve třídě s učitelovými teoretickými znalostmi; (3) predikce (*prediction*), tj. schopnost předvídat následky dané události či situace na základě teoretických znalostí. Profesní vidění není pasivním nebo neměnným procesem, naopak, jedná se o dynamickou interakci top-down a bottom-up procesů (Sherin, 2007, s. 384). Například typy interakce, kterých si učitel všimne, s největší pravděpodobností ovlivní způsob jeho uvažování o určitých jevech. Zároveň ale učitelovy znalosti a přesvědčení do značné míry rozhodují o tom, čeho si v konkrétní situaci všimne.

Druhá skupina studií pracuje s užší perspektivou, zaměřuje se na schopnost všimnout si. Podle van Esové a Sherinové (2002), jejichž studie představuje hlavní koncepční východisko tohoto výzkumného proudu, se jedná převážně o schopnost všimnout si interakcí ve třídě, v jejímž rámci lze vymezit tři klíčové aspekty: (1) identifikaci toho, co je ve výukové situaci podstatné či pozoruhodné; (2) hledání souvislostí mezi specifiky interakcí ve třídě a širšími principy vyučování a učení, které tyto specifické události představují; (3) využití toho, co člověk ví o daném kontextu, k usuzování o interakcích ve třídě. Pojem schopnost všimnout si (*ability to notice*) se tedy liší od výběrového zaměření pozornosti (*selective attention*) či všímání si (*noticing*), tj. pojmů vymezených výše jako první fáze profesního vidění. Schopnost všimnout si zahrnuje procesy jdoucí za výběrové zaměření pozornosti, její součástí je i interpretace jevu, přičemž van Esová a Sherinová (2005) ukázaly, že je třeba rozlišovat mezi hodnocením situace, které je založeno spíše na víře (přesvědčení), a interpretací situace, která je založena na evidenci (důkazu).

Profesní vidění a schopnost všimnout si tedy v těchto studiích představují klíčové pojmy. Řada autorů (van Es & Sherin, 2006, s. 125; Vondrová & Žalská, 2012, s. 86–87) ale poukazuje na příbuzné conceptualizace, na pokusy o uchopení stejných či blízkých fenoménů jinými pojmy nebo na odlišnou terminologii.

1.3.2 Cíle a otázky empirických studií

Ve studiích zaměřených na výzkum profesního vidění / schopnosti všimnout si lze identifikovat několik trendů, především co se týče jejich cíle/účelu a zkoumané profesní skupiny. Studie se také odlišují tím, jestli profesní vidění zkoumají jako stav v jednom časovém bodě, nebo se zaměřují na jeho rozvoj v určitém časovém období.

Cíle studií lze rozdělit do čtyř základních skupin (některé studie sledují více cílů, spadají tedy do více skupin současně):

- První skupina se věnuje rysům (povaze) profesního vidění u různých profesních podskupin. Tento cíl si explicitně nekladou všechny studie, u některých je přítomen pouze implicitně, tj. lze na něj usuzovat z pretestu při intervenčních studiích.
- Druhá skupina studií nahlíží „obsahovost“ profesního vidění, přesněji řečeno se věnuje specifickým podoblastem profesního vidění (blíže [kap. 3.1](#)): profesní vidění řízení třídy (*professional vision for classroom management*; Gold et al., 2013), profesní vidění diskurzu ve třídě (*professional vision for classroom discourse*; Mendez et al., 2007), schopnost všimnout si matematických jevů ve výuce (*ability to notice mathematics specific phenomena*; Vondrová & Žalská, 2012), schopnost všimnout si algebraického myšlení žáků (Walkoe, 2015) a profesní vidění v oblasti kurikulárních zdrojů, tzv. kurikulární vidění (*curricular vision*; Choppin, 2012).
- Třetí skupina studií se zabývá různými vlivy a faktory působícími na profesní vidění. Zkoumá se například vztah profesního vidění a vědění (Stürmer et al., 2013a), vliv aprobačního předmětu na profesní vidění (Blomberg et al., 2011), vliv typu videozáznamu (předmět na videozáznamu, vlastní nebo cizí vyučovací hodina; Blomberg et al., 2011; Seidel et al., 2011), intra-individuální rozdíly mezi studenty učitelství (Stürmer et al., 2016) a další. Zajímavá je také studie o politických aspektech profesního vidění (Lefstein & Snell, 2011), která se zaměřuje na to, jak se tyto aspekty projevují například v diskusích nad videozáznamy v programech profesního vzdělávání učitelů (tedy porovnání toho, čeho si učitelé opravdu všimli, s tím, co řekli nahlas v diskusi).
- Poslední skupina studií se soustředí na podchycení změn v profesním vidění po zavedení intervence určitého typu, většinou v rámci kurzu přípravného nebo dalšího vzdělávání učitelů. Některé ze studií zkoumají vliv jednoho typu intervence (obecně vliv využití videa, vliv kurzu zaměřeného na řízení třídy, vliv kurzu zaměřeného na schopnost všimnout si, vliv videoklubu⁶, vliv online nástroje VAST⁷), další studie se zaměřují

6 Videokluby v pojetí van Esové a Sherinové představují pravidelná setkání a diskuse učitelů nad videosekvencemi z jejich výuky. Zpravidla je v nich výzkumník v roli facilitátora a strukturuje a řídí diskusi žádoucími směrem. Některé videokluby jsou vedeny samotnými učiteli. V posledních letech se objevují studie založené na videoklubech pro studenty učitelství – v těch jsou zpravidla diskutovány videozáznamy cizí výuky (srov. Mitchell & Martin, 2014; Walkoe, 2015).

7 VAST (*Video Analysis Support Tool*) je multimediální nástroj rozvíjející schopnost všimnout si. Učitelé v rámci tohoto přístupu využívají videozáznamy celých svých hodin. VAST řídí a podporuje reflexi hodin formou esejů, zaměřuje pozornost učitelů na myšlení žáků, roli učitele a diskurz ve třídě.

na porovnání různých typů intervence (různě strukturovaných videoklubů, různě zaměřených kurzů profesního vzdělávání, online kurz versus klasický kurz). Jedna ze studií kromě vlivu intervence zkoumá i vliv počáteční úrovně profesního vidění (tedy jak rozvinuté bylo profesní vidění jednotlivých účastníků před intervencí) na jeho rozvoj v rámci dané intervence (Stürmer et al., 2013b).

Co se týče cílové skupiny, mnoho studií se věnuje studentům učitelství a praktikujícím učitelům. Méně časté jsou studie zaměřené na začínající učitele na vysoké škole (Johannes & Seidel, 2012) nebo studie komparativní, které porovnávají profesní vidění studentů učitelství a praktikujících učitelů (Sherin & van Es, 2005; Stehlíková, 2010; Steffensky et al., 2015; McDonald, 2016), případně i školních inspektorů (Schwindt, 2008⁸).

Většina studií se věnuje profesnímu vidění *on action*, tedy profesnímu vidění z pohledu pozorovatele výuky. Jedná se zpravidla o pozorování (videozáznamu) cizí výuky, případně o pozorování výuky vlastní zprostředkované videozáznamem.

1.3.3 Přístupy ke zkoumání profesního vidění

V následujícím textu si představíme různé přístupy ke zkoumání profesního vidění. Zaměříme se především na využití videa, výzkumný vzorek, který je ve studiích použit, a způsoby sběru a analýzy dat.

Využití videa

Pro výzkum v oblasti profesního vidění v kontextu učitelství je typické, že všechny studie (kromě dvou, ve kterých není výzkumná metodologie explicitně diskutována) staví na pozorování výuky. V rámci těchto 22 studií bylo užíváno nepřímé pozorování videozáznamů výukových hodin. Použitá videa lze rozdělit podle dvou hledisek: (a) typ videozáznamu (pozorování videozáznamu výuky vlastní nebo výuky jiných učitelů); (b) délka videozáznamu (pozorování celé výukové hodiny nebo její části).

Podle typu používaného videozáznamu lze rozdělit studie do tří skupin, a to na: (1) studie využívající k elicitaci dat videozáznamu vlastní výuky respondentů (vlastní video), (2) videozáznamy výuky jiných učitelů (cizí video) a (3) studie kombinující tyto dva typy videozáznamů.

⁸ Tato studie není zařazena v našem přehledu a v [tabulce 1.3.1](#), jelikož se jedná o knižní publikaci a neodpovídá tak námi stanoveným kritériím (viz výše).

Nejhojněji (15krát) jsou zastoupeny studie, v rámci jejichž výzkumu je využíváno cizích videozáznamů. Častěji než jinde je v nich užíván jako nástroj sběru dat dotazník, a to v osmi případech z patnácti. Čtyři z uvedených studií užívají dotazníku *Observer* (viz níže: nástroje sběru dat), tyto studie pocházejí z výzkumného týmu kolem Stürmerové a Seidelové (např. Blomberg et al., 2011; Stürmer et al., 2013a). V rámci šesti studií byl sběr dat realizován před a po intervenci do profesního vidění. Ve dvou případech byla data sbírána průběžně při realizaci intervence (Walkoe, 2015; Stürmer et al., 2016).

Nejméně (4krát) jsou naopak zastoupeny studie, které k elicitaci dat využívají videozáznamy výuky vlastní. Cíle těchto výzkumných studií jsou např. specifické podoblasti profesního vidění (např. Gold et al., 2013) a vliv intervence na profesní vidění (např. Sherin & van Es, 2005). Ve dvou případech založených na pozorování vlastní výuky se jedná o hloubková kvalitativní šetření realizovaná s jedním učitelem. Ve třech případech je ke sběru dat využito písemného projevu respondentů, a to od strukturovaného, tj. odpovědi na otevřené otázky a/nebo eseje strukturované dle nástroje VAST, po nestrukturovaný ve formě reflektivního deníku a narativních případů (*narrative cases*). V jedné studii je sběr dat pomocí písemného projevu kombinován s individuálním rozhovorem, jedná se o již zmíněnou kvalitativní studii profesního vidění jednoho učitele, která s ohledem na svůj hloubkový charakter s cílem odhalení specifické podoblasti profesního vidění (pro třídní diskurz) užívá kombinaci nástrojů sběru dat: reflektivní deník, narativní případy, individuální rozhovor (Mendez et al., 2007). V jedné studii je pak využito výhradně individuálního rozhovoru.

Čtyři studie zahrnují sběr dat prostřednictvím pozorování videozáznamů vlastní i cizí výuky. Ve třech případech se jedná o pozorování výuky v rámci videoklubů, kde se vždy diskutuje videozáznam jednoho z účastníků, pro něhož se jedná o videozáznam vlastní výuky, zatímco pro ostatní se jedná o videozáznam cizí. Tyto studie používají ke sběru dat skupinový rozhovor následující bezprostředně po pozorování videozáznamu. Tři studie pocházejí od výzkumnice van Esové a Sherinové (např. van Es & Sherin, 2006), jedna studie se zaměřuje na rozdílný vliv pozorování vlastní či cizí výuky působící na profesní vidění učitelů (Seidel et al., 2011).

Analyzované studie pracují se dvěma druhy videozáznamů podle délky, a to s videozáznamy celé výukové hodiny, nebo s videosekvencemi části vyučovací hodiny. Pozorování celé hodiny (5krát) vychází ve třech případech z videozáznamu cizí výuky a ve dvou případech z videozáznamu výuky vlastní. Pozorování celé vlastní

hodiny slouží jako podpora profesního rozvoje budoucích učitelů pomocí nástroje VAST (viz výše: van Es & Sherin, 2002). Využito je rovněž v již zmíněné hloubkové explorativní studii zaměřené na jednoho učitele (např. Mendez et al., 2007).

Ve čtrnácti případech je užito videozáznamů zachycujících sekvence výuky. Sekvence jsou ve všech případech cíleně vybírány buď výzkumníkem, nebo ve spolupráci výzkumníka a učitele, z jehož výuky byl videozáznam pořízen (nejčastěji před použitím videosekvence výuky konkrétního učitele v rámci videoklubu, např. Sherin & van Es, 2009). Délka videosekvencí není vždy v publikacích explicitně zmíněna, objevují se rozpětí 2–10 minut. Z popisů videosekvencí lze usuzovat, že podnětem k jejich výběru není jejich časové rozpětí, ale obsahová naplněnost, tedy potenciál zaměřit pozornost respondentů na určité aspekty výuky (např. van Es & Sherin, 2006). S ohledem na cíle analyzovaných studií se jedná např. o zaměření na specifickou podoblast profesního vidění. Individuální rozhovor nad videosekvencemi vlastní výuky je využit i ve studii Sherinové et al. (2008). Specifické jsou ale způsob výběru i povaha těchto videosekvencí. Respondent sám volí, které části výuky budou zaznamenány prostřednictvím kamery umístěné na pokrývce jeho hlavy během výuky, která po stisku tlačítka učitelem uloží posledních třicet sekund záznamu. Jedná se tedy navíc i o unikátní záznam výuky z pohledu učitele. Tímto způsobem lze zkoumat profesní vidění učitele během výuky – tedy *in action* (viz výše).

Výzkumný vzorek

Studie jsou realizovány na různě velkých souborech v rozmezí 1–241 respondentů. Obecně platí, že ve studiích, jejichž výzkumný vzorek tvoří studenti učitelství, jsou počty respondentů výrazně vyšší než ve studiích zaměřených na praktikující učitele (s výjimkou studie Steffensky et al., 2015, která pracovala se 125 učiteli z praxe). Důvodem může být rozdílná dostupnost obou skupin respondentů, ale i odlišný charakter výzkumných cílů a otázek vybraných studií.

V případě studentů učitelství sedm studií uvádí výzkumný vzorek 53–169 (Blomberg et al., 2011; Gold et al., 2013; Stürmer et al., 2013a,b, 2016; Steffensky et al., 2015; Vondrová & Žalská, 2015). Je zajímavé, že čtyři z těchto studií s vyšším počtem respondentů využívají jako nástroj sběru dat dotazník *Observer*. Další čtyři studie (Star & Strickland, 2008; Sonmez & Hakverdi-Can, 2012; Vondrová & Žalská, 2012; McDonald, 2016) zahrnují 26–30 respondentů. Pro zbývající tři studie byl počet respondentů menší než dvanáct. Poslední z uvedených studií (Sherin & van Es, 2005) měla komparativní ráz a zahrnovala i čtyři učitele. Komparativní

byla i studie Stehlíkové (2010; 70 studentů učitelství a 49 praktikujících učitelů), Steffensky a kolegů (2015; 116 studentů učitelství a 125 učitelů) nebo McDonalda (2016; 17 studentů učitelství a 6 učitelů).

Studie zaměřené na praktikující učitele povětšinou pracují s výzkumným vzorkem čítajícím 3–14 respondentů. Výjimkou byla studie Seidelové et al. (2011), jíž se zúčastnilo 66 středoškolských učitelů, a dále dvě studie zaměřené na reálnou výuku, v centru jejichž pozornosti je pouze jeden praktikující učitel primárního, resp. nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Mendez et al., 2007; Sherin et al., 2008).

Nástroje sběru dat

V rámci 22 studií byla na základě pozorování výuky využita řada nástrojů sběru dat, a to samostatně (12krát), či v kombinaci vícero, většinou dvou, nástrojů sběru dat (10krát). Osm studií užívalo pro potřeby sběru dat dva nástroje, ve dvou studiích jsou využity nástroje tři.

Dotazník byl využit v osmi studiích. V pěti případech se jednalo o elektronický dotazník *Observer* vyvinutý pro diagnostiku učitelova profesního vidění. Respondenti pozorovali šest videoklipů pedagogických situací, ke kterým měli k dispozici instrukce a doplňující informace. Tyto následně hodnotili na 36 položkách prostřednictvím čtyřstupňové likertovské škály. Položky dotazníku *Observer* reprezentovaly tři dimenze uvažování založeného na vědění, tj. popisování, vysvětlování a predikce. Dvě studie využívaly online videodotazník, např. s položkami typu nedokončených vět (Stehlíková, 2010). Další tři studie využívaly klasických dotazníků typu tužka-papír založených vesměs na odpovědích na otevřené otázky týkající se pozorovaných videosekvencí (např. Star & Strickland, 2008).

Rozhovor. V sedmi studiích byla data získána pomocí rozhovoru. Ve třech případech se jednalo o skupinový rozhovor, resp. skupinové diskuse účastníků videoklubů nad videozáznamy z vlastní i cizí výuky. V rámci čtyř studií bylo jako nástroje sběru dat užíváno individuálního rozhovoru respondenta s výzkumníkem. Ve dvou případech se jednalo o rozhovory nad videosekvencí z vlastní výuky. Ve dvou případech se pak jednalo o individuální rozhovory výzkumníka a respondenta nad videem z cizí výuky s cílem postižení proměn v profesním vidění, a to před a po realizovaných videoklubech.

Písemné narace. Nástroje sběru dat založené na písemném projevu respondentů tvoří souhrnně nejpčetněji zastoupenou skupinu. Jedná se o devět případů

pohybujících se na kontinuu od nestrukturovaných po strukturované písemné narace. V jednom případě byl (jako jeden ze tří nástrojů sběru dat) využit reflektivní deník učitele, u kterého jako jediného není zřejmá návaznost na pozorování výuky; v tomto ohledu se jedná o ojedinělý nástroj sběru dat (Mendez et al., 2007). Ve čtyřech případech byl sběr dat realizován prostřednictvím reflexe výuky, a to zejména výuky cizí. Nestrukturované písemné komentáře a psané protokoly byly pak využity jako nástroj sběru dat v jedné studii každý. Dvě studie obsahují sběr dat prostřednictvím nástroje VAST (např. studie van Es & Sherin, 2002; viz výše), tj. nástroje strukturujícího eseje respondentů s ohledem na schopnost všimnout si.

Záznamy videoklubů. Ve dvou případech byly analyzovány záznamy rozhovorů ve videoklubech (Walkoe, 2015; McDonald, 2016). Ačkoliv je nahrávání diskusí v rámci videoklubů běžné, většina studií je nevyužívá pro zkoumání profesního vidění.

Nástroje pro kódování videa. V rámci dvou studií bylo jako sběru dat využito softwaru, který umožňoval samotným respondentům kódovat video. V jednom případě se jednalo o nástroj používaný pro výzkum a analýzu videozáznamů (McDonald, 2016), ve druhém šlo o online nástroj pro označování časových úseků ve videu a jejich komentování (*online video-tagging tool*; Walkoe, 2015).

Doplňkové nástroje sběru dat. V rámci čtyř analyzovaných studií byly použity i doplňkové nástroje sběru dat, tzn. ne explicitně zaměřené na profesní vidění respondentů, a to test a škálovací nástroj. Tři z nich jsou kombinovány s dotazníkovým šetřením. Test je využit ve dvou studiích; jedná se o znalostní test (Scherrer & Stein, 2013) a test vztahující se k úseku diskuse v rámci pozorované videosekvence. Testy jsou vždy založeny na pozorování videozáznamu cizí výuky. Škálovací nástroj je využit ve dvou studiích. V jednom případě se jedná o soubor krátkých hodnotících položek (*rating items*) vyplňovaných bezprostředně po pozorování výuky. V druhém případě se jedná o škálovací nástroj ATI-R (*Approaches to Teaching Inventory*) využitý ke zjišťování představ respondentů k vlastnímu jednání v rámci studie zaměřené na jednání a představy o učení u učitelů noviců (Johannes & Seidel, 2012).

Analýza dat

Přístupy k analýze dat lze v rámci daných studií označit za standardní. Zajímavá je např. analýza shody (*agreement scores*) používaná k vyhodnocování dat ze čtyřstupňové likertovské škály dotazníku *Observer*. Tato analýza je založena

na hledání shody mezi odpověďmi (ratingy) respondentů a expertů. Dotazníky s otevřenými otázkami, písemné narace respondentů (reflexe, protokoly, eseje atd.) a transkripty rozhovorů s respondenty jsou kódovány podle předem definovaných kategoriálních systémů, které jsou ve většině studií inspirovány jejich teoretickými východisky. V rámci vybraných studií prezentujících videokluby učitelů jsou rovněž v transkriptech skupinových rozhovorů nad videosekvencemi výuky identifikovány myšlenkové jednotky (*idea units*) – např. změna tématu. V jednom případě jsou dvěma nezávislými výzkumníky kódovány samotné videozáznamy výuky respondentů.

1.3.4 Zjištění a závěry empirických studií

V této kapitole stručně shrneme výsledky analyzovaných studií. Zaměříme se především na poznatky týkající se profesního vidění u různých profesních skupin, specifických podoblastí profesního vidění, faktorů na ně působících stejně jako na výzkumy doprovázející intervence do profesního vidění. Poslední kapitola se týká nového přístupu ve výzkumu profesního vidění, který je založen na využití metody eyetrackingu.

Profesní vidění u různých (profesních) skupin (respondentů)

Ačkoliv ne všechny studie explicitně uvádějí jako cíl výzkumu charakteristiku profesního vidění u zkoumaných osob, jsou tyto informace v některých z nich obsaženy, a to především v rámci popisu stavu před intervencí do profesního vidění (viz níže). Charakteristiky profesního vidění jsou popsány u tří profesních skupin – studentů učitelství, praktikujících učitelů a začínajících vysokoškolských učitelů.

Výzkumy naznačují, že výběrová pozornost studentů učitelství se při sledování videozáznamů výuky zaměřuje především na učitele a jeho činnosti (Sonmez & Hakverdi-Can, 2012), řízení třídy a úkoly, méně pak na žáky, komunikaci nebo prostředí třídy (Star & Strickland, 2008, s. 116; McDonald, 2016, s. 101). Situace vnímají spíše tak, jak probíhaly v čase, než podle významných událostí (van Es & Sherin, 2002). Podle McDonalda (2016, s. 101) je pro studenty učitelství neviditelné to, co je pro zkušené učitele běžné a transparentní. Studenti nejen že nerozumí principům, které stojí v pozadí pozorovaného, ale také věnují pozornost nedůležitým aspektům výuky. Studenti učitelství v jeho výzkumu totiž identifikovali (pomocí softwaru pro kódování videa) až 38 % hodiny přírodovědy jako badatelsky orientované (*inquiry science teaching*), zatímco zkušení učitelé tutéž hodinu vůbec nepovažovali za příklad takto orientované výuky. Zaměření pozornosti

studentů učitelství z oborového pohledu se věnovaly Vondrová a Žalská (2015). Jejich analýzy ukazují, že pokud se studenti učitelství při analýzách videozáznamu výuky věnují matematickým jevům, tematizují jevy, které se expertům nejeví jako stěžejní. Co se týče subprocessů uvažování založeného na věděni, nejvíce u nich byl zastoupen popis, objevovaly se ale i hodnotící prvky, kritika učitele a návrhy alternativ (Vondrová & Žalská, 2012, s. 99). Naproti tomu vysvětlení nebo predikce byly méně časté (Stürmer et al., 2013b, s. 346).

Učitelé (zejména v primárním vzdělávání) zaměřovali pozornost spíše na žáka (van Es & Sherin, 2006, s. 128). Pokud posuzovali jednání žáka, využívali své znalosti jeho předchozího jednání, úrovně učebních procesů i biografie (Lefstein & Snell, 2011, s. 511). Učitelé v komentářích videozáznamů výuky tematizovali jak matematické myšlení žáků a didaktické postupy, tak problematiku klimatu třídy (van Es & Sherin, 2006, s. 128). V oblasti uvažování založeného na věděni byly jejich komentáře nejen popisné a hodnotící, ale i interpretativní (van Es & Sherin, 2006, s. 128). Důležité je, že zkušení učitelé jsou schopni vidět výuku v delších časových horizontech (McDonald, 2016).

Stehlíková (2010, s. 117) ukázala, že studenti učitelství i praktikující učitelé matematiky relativně málo komentovali detailní matematicko-didaktické parametry výukových situací, ale kladli důraz na aktivitu žáků. Zajímavé ale bylo, že studenti měli tendenci označovat žáky za aktivní i tam, kde je učitelé viděli jako pasivní. To je v souladu s výše uvedeným zjištěním McDonalda (2016) o tom, že studenti učitelství a zkušení učitelé mohou vidět stejné videosekvence výuky značně odlišně.

Učitelé na vysoké škole se při sledování videozáznamu vlastní výuky soustředili především na svou osobu, ale byli také schopni analyzovat situace ve výuce z pohledu učení studentů (Johannes & Seidel, 2012).

Specifické podoblasti profesního vidění

Některé výzkumy ukazují, že profesní vidění není jednolitý konstrukt, ale zahrnuje jak obecnědidaktickou, tak oborovědidaktickou složku (Steffensky et al., 2015). Existují studie, které zkoumají různé podoblasti profesního vidění, např. kurikulární vidění, profesní vidění vztahující se k diskurzu ve třídě apod. Tyto studie jsou především explorativního charakteru a nabízejí poznatky většinou v podobě popisu případů. Příkladem je výzkum profesního vidění v akci (Sherin et al., 2008). Bylo zjištěno, že učitel vyhodnocoval zajímavé podněty v průběhu celé vyučovací hodiny. Zajímavé mu přišly všechny typy aktivit – i ty, kde nebyl přímým aktérem.

Autoři také poznamenávají, že někdy učitel označil části výuky jako zajímavé, aniž by byl schopen explicitně popsat, proč je vybral. Autoři dovozují, že profesní vidění má jak explicitní, tak tacitní dimenzi.

Vondrová a Žalská (2012, 2015) se věnovaly profesnímu vidění (schopnosti všimnout si) matematických jevů. Jejich analýza ukázala, že studenti učitelství matematiky si více všímali obecných aspektů výuky než matematických jevů a byli kritičtí k práci učitele, ke které často navrhovali alternativy.

Profesní vidění vztahující se k algebraickému myšlení žáků je částečně rozvinuto už i u studentů učitelství (Walkoe, 2015). Nicméně různé aspekty algebraického myšlení žáků (např. operace se symboly nebo promýšlení reprezentací) evokují u respondentů různou hloubku a propracovanost analýzy.

Gold a kol. (2013) zjistili, že profesní vidění vztahující se k řízení třídy není ovlivněno předchozí zkušeností s analýzami videozáznamu na obecné rovině.

Faktory působící na profesní vidění

Faktory působící na profesní vidění lze rozdělit do tří oblastí: (a) faktory politické, (b) faktory osobní, pedeutologické a didaktické – spojené s učitelem (aprobace, rozvoj profesního vědění) a (c) faktory spojené s videozáznamem (při výzkumu).

Podle Lefsteina a Snellové (2011) je profesní vidění učitelů kromě jiného ovlivňováno i politickými vlivy. Jedná se zejména o vliv vzdělávací politiky ve smyslu toho, o čem lze mluvit, co je moderní a uznávané apod. Lze jej detekovat ve snaze o korektnost, když učitelé komentují výuku. Politické vlivy „nastavují“, co je a co není korektní. Podobný vliv můžeme pozorovat i v diskusích učitelů o výuce (videozáznamech výuky), kdy je často rozhodující nikoliv to, čeho si učitelé reálně všímají, ale spíše mocenské vztahy a to, co smí a co nesmí být ceněno. Podle autorů profesní vidění není jen kognitivní schopnost, ale zahrnuje i sociální dovednosti a citlivost.

Ukazuje se, že každý student učitelství má různou úroveň profesního myšlení, která následně ovlivňuje i změny, kterými prochází při intervenci do profesního vidění (srov. Stürmer et al., 2016) – v profesním vidění tedy existují intra-individuální rozdíly. Ve studii Blombergové et al. (2011) byl prokázán vliv aprobace učitele na jeho profesní vidění. Z analýzy je patrné, že studenti učitelství sociálních a humanitních předmětů byli lépe schopni si všimnout a interpretovat dění ve třídě než studenti učitelství matematiky a přírodovědných předmětů. Nepotvrdila se však

původní hypotéza, že by tento rozdíl byl způsoben větším počtem absolvovaných pedagogicko-psychologických kurzů, ke kterým by vedla studenty společenských a humanitních oborů jejich vyšší motivace. Stürmerová et al. (2013a) experimentálně potvrdila vztah profesního vidění a profesních znalostí (deklarativních). Rozvoj znalostí v určité oblasti (konkrétně např. znalosti týkající se efektivního vyučování) měl vliv na rozvoj profesního vidění studentů učitelství (více viz [kap. 1.3.4](#)).

Dalším vlivem, který se uplatňuje především při výzkumu profesního vidění pomocí videozáznamu výuky (a případně při intervencích využívajících video), je vliv videozáznamu – tedy o jaký předmět se jedná a zda video pochází z výuky daného učitele, nebo z výuky cizí. Zajímavé je, že se nepotvrdilo, že by si učitelé při sledování videozáznamu vlastní výuky všímali více aspektů vyučování a učení. Naopak vyučovací předmět zachycený na videozáznamu ovlivňuje komentáře učitelů (ty jsou indikátorem profesního vidění). Blombergová et al. (2011) zjistily, že studenti učitelství byli lépe schopni si všimnout a interpretovat dění ve třídě, pokud se jednalo o záznamy výuky sociálních nebo humanitních předmětů (a to bez ohledu na jejich aprobaci). Naopak u videosekvencí z hodin matematiky a přírodních věd všichni bez rozdílu skórovali hůře.

Vliv intervence na rozvoj profesního vidění

Mnoho studií se zabývá vlivem intervencí různé povahy na rozvoj profesního vidění učitelů. Některé studie se věnují vlivu jedné intervence, v jiných jsou intervenční programy porovnávány.

Využitím videa se zabývali Sonmez a Hakverdi-Can (2012), kteří prokázali jeho pozitivní vliv na rozvoj profesního vidění. Video je využíváno pro rozvoj profesního vidění různými způsoby. Star a Strickland (2008) ho například zahrnují do kurzu didaktiky matematiky. Jejich výzkum naznačuje, že po účasti v tomto kurzu se zlepšily pozorovací schopnosti studentů učitelství, především co se týče jejich schopnosti všimnout si prostředí ve třídě, matematického obsahu a komunikace mezi žáky a učitelem.

Na videu jsou založeny i tzv. videokluby, neboli setkání menších skupin učitelů a jejich diskuse nad sekvencemi z vlastní výuky. Sherinová a van Essová (např. 2009) prokázaly, že videokluby umožňují učitelům všimnout si nových aspektů výuky, více se zaměřovat na myšlení žáků a rozvíjet nové způsoby přemýšlení o výuce (podrobněji viz níže nebo Janík & Minaříková et al., 2011, s. 70).

Posledně citované autorky také vytvořily online nástroj VAST (např. van Es & Sherin, 2002; viz výše), který pomáhá studentům učitelství reflektovat vlastní výuku. Po práci s nástrojem VAST se změnilы komentáře studentů učitelství k videozáznamům vlastních hodin. Místo časového hlediska byly organizovány na základě identifikace významných událostí (*call-out*), byly více interpretativní (odklon od deskripce) a byly často založeny na důkazech z videozáznamu. Intervence, která nevyužívala videozáznamy z hodin, ale spočívala v kódování transkriptů samotnými učiteli (Scherrer & Stein, 2013), měla za následek pozitivní změny ve všímání si interakcí mezi žáky a učitelem během diskusí. Tyto změny byly doprovázeny změnami v terminologii, kterou učitelé ve svých komentářích využívali. To potvrzují i studie Mitchellové a Marinové (2014) a Walkoeové (2015), ve kterých byly využity kategoriální systémy (pro uchopení kvality ve výuce matematiky) nebo analytické rámce (pro uchopení algebraického myšlení žáků).

Zajímavý aspekt byl součástí studie Stürmerové et al. (2013b). Autory zajímal nejen vliv dlouhodobé výukové praxe (*university-based practice term*) na profesní vidění studentů učitelství, ale i to, jaký vliv na profesní učení měla vstupní úroveň profesního vidění. Ukázalo se, že profesní vidění se během této praxe rozvinulo u všech účastníků, ale u těch, kteří měli na začátku úroveň výrazně nižší, se rozvinulo signifikantně více. Studenti s nižší vstupní úrovní ovšem ani na konci semestru neskórovali v profesním vidění (nástroj *Observer*) výše než studenti se vstupní úrovní vyšší.

Porovnáváním různých způsobů intervencí se zabývaly Sherinová a van Esová, které navázaly na své předchozí výzkumy a porovnávaly výsledky intervence v podobě videoklubu a v podobě online nástroje VAST (Sherin & van Es, 2005). Obě intervence způsobily odklon učitelů od evaluativních komentářů k interpretativním a také častější poskytování důkazů (evidencí) ze samotných videozáznamů. Autorky (van Es & Sherin, 2006) zkoumaly rozdíly v profesním vidění učitelů po účasti v různých strukturovaných videoklubech. Jejich analýzy ukazují, že učitelé, kteří se zapojili do videoklubu řízeného jednou z výzkumnic, který měl jasně definovaný cíl (zaměřit se na matematické myšlení žáků), se po účasti ve videoklubu ve všech dimenzích soustředili převážně na jeden aspekt – v dimenzi aktér na žáky, v dimenzi téma na matematické myšlení žáků a v dimenzi postoj byly jejich komentáře vyhodnoceny jako převážně interpretativní. Změny nastaly i u učitelů, kteří si svůj videoklub organizovali sami a jehož cíl nebyl předem jasně stanoven. Diskuse se odvíjely dle potřeb účastníků, kteří je sami vedli, sami vybírali videosekvence k rozboru. Ukázalo se, že na konci videoklubu neměli učitelé jednotnou perspektivu jako u prvního videoklubu. U všech účastníků ale došlo ke změnám – v dimenzi aktér a téma se soustředili více na aspekty, kterých si na začátku všímali méně.

Zkoumáním změn v profesním vidění po absolvování různých kurzů v rámci přípravného učitelského vzdělávání se zabývaly Stürmerová et al. (2013a). Prokázaly, že kurzy, které vedou ke změnám profesního vědění, ovlivňují i profesní vidění. Příkladem je kurz zaměřený na efektivitu vyučování, po jehož absolvování se u studentů učitelství rozvinula schopnost predikovat důsledky pozorovaných situací pro učební procesy žáků.

1.3.5 Nový pohled na profesní vidění – metoda eyetrackingu

V posledních letech se začala uplatňovat nová metoda výzkumu profesního vidění – tzv. eyetracking. Tato metoda umožňuje sledovat oční pohyby zkoumaných osob při sledování videosekvencí výuky a určit tak, čemu v dané situaci věnují pozornost. Studie využívající tuto metodu ukazují, že zkušení učitelé zpracovávají vizuální informace z dění ve třídě rychleji než novicové a jejich pozornost je rovnoměrněji rozložena (např. co se týče žáků). Zajímavým zjištěním je i to, že se zkušení učitelé věnují spíše následkům nekázně než případům nekázně jako takovým (van den Bogert et al., 2014, s. 208). Jejich pozornost je soustředěnější, založená na vědění a zaměřená na oblasti, které poskytují relevantní informace (např. desky lavic při zpracovávání samostatných úloh). Naproti tomu pozornost noviců je roztržštěnější a založená více na dojmech než na znalostech (*image-driven*; Wolff et al., 2016).

Eyetrackingové metody se neuplatňují jen při výzkumu profesního vidění (vizuální pozornosti) učitele jako pozorovatele výuky, ale i přímo jako aktéra výuky (viz [kap. 1.2](#)). Mobilní eyetrackingové přístroje umožňují nejen pořizovat videozáznam výuky přímo z pohledu učitele, ale zároveň i sledovat, kam se zaměřuje jeho pozornost. Takových studií však zatím není mnoho. Jedna ze studií, která tuto technologii využila, kombinovala takto získaná data s daty o kvalitě výuky v dané hodině (Cortina et al., 2015). Při analýzách vyšly najevo například rozdíly ve způsobu poskytování zpětné vazby u zkušených učitelů a noviců. Zatímco novicové poskytovali zpětnou vazbu spíše v komornějším duchu (ztišení hlasu, přiblížení k žákovi apod.), zkušenější učitelé ji sdíleli s celou třídou. To souviselo i s podobou jejich vizuální pozornosti – novicové se soustředili pouze na daného žáka, zatímco zkušenější učitelé obsáhli celou třídu i při zachování individuálního přístupu.

1.4 Shrnutí

V předchozím textu jsme představili konceptualizace profesního vidění, cíle, metodologii a výsledky výzkumných studií, které se na tento koncept zaměřují. Nyní se pokusíme poznatky shrnout a vést nad nimi diskusi v širších souvislostech.

V analyzovaných studiích se pojmy profesního vidění a schopnost všimnout si vyskytují přibližně ve stejné míře. Výzkumné studie se zaměřují na povahu, strukturu, vývoj/utváření (tj. na změny v kvantitativních či kvalitativních charakteristikách), dále také na faktory ovlivňující profesní vidění a na možnosti podpory jeho rozvíjení (intervence).

Více než polovina studií se zaměřuje na oblast matematického vzdělávání. V souvislosti s dominancí výzkumů profesního vidění v oblasti matematiky (a přírodních oborů vzdělávání) se nabízí otázka doménové specifčnosti tohoto konstruktů. Podle Goodwina (1994, s. 606) se profesní vidění vztahuje k diskurzivním praktikám v oblasti zájmu profese (*in the domain of professional scrutiny*). V učitelství – v kontextu výuky – se však učitel setkává jak s jevy, které jsou povahy doménově obecné, tak s oborově specifickými situacemi a událostmi. Výsledky empirických výzkumů, přestože jsou realizovány jen v omezeném poli oborů vzdělávání, stále více ukazují na to, že profesní vidění učitele zahrnuje oba tyto aspekty (srov. Blomberg et al., 2011, s. 1132; Steffensky et al., 2015). Studenti učitelství a začínající učitelé se nicméně zaměřují spíše na generické aspekty výuky, např. řízení třídy, zatímco doménově specifické profesní vidění se rozvíjí pomaleji (Star & Strickland, 2008, s. 122–123, a další).

Důležitou otázkou je „obsahovost“ profesního vidění. Některé výzkumy obsah profesního vidění (tj. čeho si respondenti všimají, na co se zaměřují – výběrové zaměření pozornosti) předem definují použitými nástroji. Příkladem je nástroj *Observer*, který definuje obsah profesního vidění jak výběrem videosekvencí (musí ilustrovat jednu z komponent efektivního vyučování), tak použitými dotazníkovými položkami, s jejichž zněním respondenti „pouze“ souhlasí, či nesouhlasí. Jiné výzkumy se pokoušejí zkoumat obsah profesního vidění učitelů spíše induktivně (analýza volných odpovědí, esejí, dokončených vět apod.). I u těchto výzkumů je ale nutné brát v úvahu vliv vybraných videosekvencí na odpovědi respondentů – lze totiž předpokládat, že i obsah videosekvencí ovlivní to, co bude v komentářích respondentů tematizováno.

Co tedy vlastně představuje obsahovost profesního vidění v pojetí různých výzkumných týmů? Obsahovost profesního vidění, jak ji koncipuje tým kolem Seidelové, představují „výukové komponenty mající vliv na učení“ (*lernwirksame Unterrichtskomponenten*) – jsou to: orientace na cíle podporující doprovod učebních procesů, pozitivní učební atmosféra/klima, které vyplývají z předchozího výzkumu efektivnosti výuky (např. Seidel et al., 2007; u nás např. Janík et al., 2013 v **kap. 4**). U van Esové a Sherinové (např. 2008) jsou kategorie obsahu odvozovány induktivně v průběhu zkoumání profesního vidění. Van Esová a Sherinová rozlišují dvě dimenze obsahu: aktér (žák, učitel, tvůrce kurikula apod.) a téma (matematické myšlení, didaktika, klima, řízení třídy).

Z přehledu v **kapitole 1.3** je zřejmé, že přestože je profesní vidění v ohnisku zájmu výzkumníků a výzkumných týmů již řadu let, nejedná se o fenomén, který by bylo možné označit za snadno uchopitelný. Většina analyzovaných studií využívá videozáznamů výuky jakožto prostředku sběru dat. Mnohé studie staví na obdobných postupech sběru i analýzy dat: na obsahové analýze písemných narácí a individuálních nebo skupinových rozhovorů; na statistickém zpracování strukturovaných dotazníků apod. Pravděpodobně nejpropracovanějším nástrojem je online dotazník *Observer*, který vytvořil tým kolem Seidelové. Jeho předností je snadná použitelnost a možnost zkoumat („měřit“) profesní vidění rychle a snadno u velkého počtu respondentů. Nabízí se tak jeho využití v rozsáhlejších a náročnějších studiích, které by zkoumaly další faktory, jež profesní vidění ovlivňují, nebo je dávaly do souvislosti s dalšími aspekty učitelské profesionality, žákovským učením apod. Na druhou stranu takové nástroje limitují poznání profesního vidění tím, že do výzkumu vnášejí vlastní témata (obsah) – na něž respondenti buď reagují, nebo nikoli; svoje témata a interpretace ale respondenti přinášet nemohou.

Lefstein a Snellová (2011) nepřímo kritizují výzkumy profesního vidění založené na diskusích nad videozáznamy ve skupině učitelů. Ve své studii totiž ukázali, že obsah diskusí není určován jen tím, čeho si učitelé všimli, ale i politickými vlivy a mocenskými vztahy (korektnost, o čem se má a nemá mluvit). Podobná úvaha se nabízí i při zkoumání profesního vidění pomocí rozhovoru výzkumník-učitel. Můžeme se ptát, nakolik je post-test ovlivněn tím, co učitel předpokládá, že chce výzkumník slyšet. Je tedy otázka, zda by studie neměly operovat s politickými aspekty profesního vidění, jak je rozebírají Lefstein a Snellová (2011).

Další výzvou v oblasti metodologie výzkumu profesního vidění je hledání metod pro uchopení profesního vidění *in action*, tedy přímo ve výuce – v jednání učitele a žáků (se žáky). Zde zatím existuje jedna explorativní studie, kde část sběru dat řídí

sám učitel, který rozhoduje přímo ve výuce, jaké momenty jsou hodné zachycení a dalších analýz, a jedna studie využívající metody eyetrackingu. Právě ve využití posledně zmiňované metody lze spatřovat velký potenciál pro další výzkum profesního vidění v akci.

Z přehledu v kapitole 1.3 je zřejmé, že v zaměření studií zkoumajících profesní vidění lze identifikovat některá bílá místa. Zkoumání profesního vidění je výrazně zaměřeno na oblast matematického vzdělávání. Při pohledu napříč výzkumy se ukazuje, že profesní vidění učitelů s různými aprobačními předměty se liší, je tedy nutné je zkoumat u učitelů různých předmětů (jazyků, uměleckovýchovných předmětů atd.). Málo jsou zastoupeny studie komparativní vzhledem k délce zkušenosti účastníků a jejich aprobačnímu předmětu. Poznatky o profesním vidění různých profesních podskupin v rámci učitelství jsou také dosud limitované. V našem přehledu se vyskytla pouze jedna studie zaměřující se na vysokoškolské učitele a pouze tři, které pracovaly s učiteli prvního stupně. Zdá se tedy, že zcela chybí výzkum profesního vidění vysokoškolských učitelů (oborových) didaktik, mentorů, asistentů učitele apod. Bylo by také žádoucí profesní vidění ve větší míře zkoumat komparativně, abychom lépe poznali rozdíly v tom, jak vnímají profesní situace. Získané poznatky by mohly napomoci ke zlepšení komunikace mezi jednotlivými skupinami při jejich profesní přípravě i v dalším vzdělávání. V našem výběru se téměř nevyskytují studie porovnávací příslušníky různých profesních skupin v rámci učitelství. V této oblasti je nám známa jedna studie, která porovnává profesní vidění studentů učitelství, učitelů a školních inspektorů (Schwindt, 2008). I zde se tedy nabízí prostor pro prohloubení našeho poznání a pohledu na profesní vidění.

Prozatím chybí výzkum vztahu profesního vidění a jednání – pokus o něj byl učiněn ve studii Sherinové a van Esové (2009) a Cortiny a kol. (2015). Takovýto výzkum by nám pomohl lépe pochopit vzájemný vliv profesního vědění, vidění a jednání, což je stěžejní pro přípravu učitelů i jejich další vzdělávání.

Zatímco dříve převažovaly výzkumy zaměřené na zkušené učitele, v posledním desetiletí přibývá výzkumů zaměřených na studenty učitelství – jakkoli je otázkou, zda je v případě studujících adekvátní hovořit o profesním vidění (viz diskuse k termínu *před-profesní vidění* v kap. 1.1). V této souvislosti se otevírá otázka, jak empiricky validně a reliabilně podchycovat vývoj profesního vidění v čase (ve smyslu nárůstu, poklesu, stagnace). To předpokládá mít k dispozici nástroje, které by umožňovaly měřit úroveň profesního vidění. Jinak není možné kvantitativní změny postihnout. Snahy některých autorů (Seidel et al., 2010) směřují právě k vytvoření nástrojů pro měření úrovně profesního vidění.

Mnoho výzkumů v našem přehledu se věnuje vlivu intervencí na rozvoj profesního vidění. Tyto intervence mají různý základ, ale většina z nich v určité míře a formě využívá videozáznamy výuky. Častým prvkem intervencí je i práce ve skupině učitelů – profesní učící se komunitě. Různým aspektům rozvoje profesního vidění se budeme věnovat podrobněji v následující kapitole, především pak právě profesním učícím se komunitám a využití videa v rámci učitelského vzdělávání a profesní podpory.

2 ROZVÍJENÍ PROFESNÍHO VIDĚNÍ

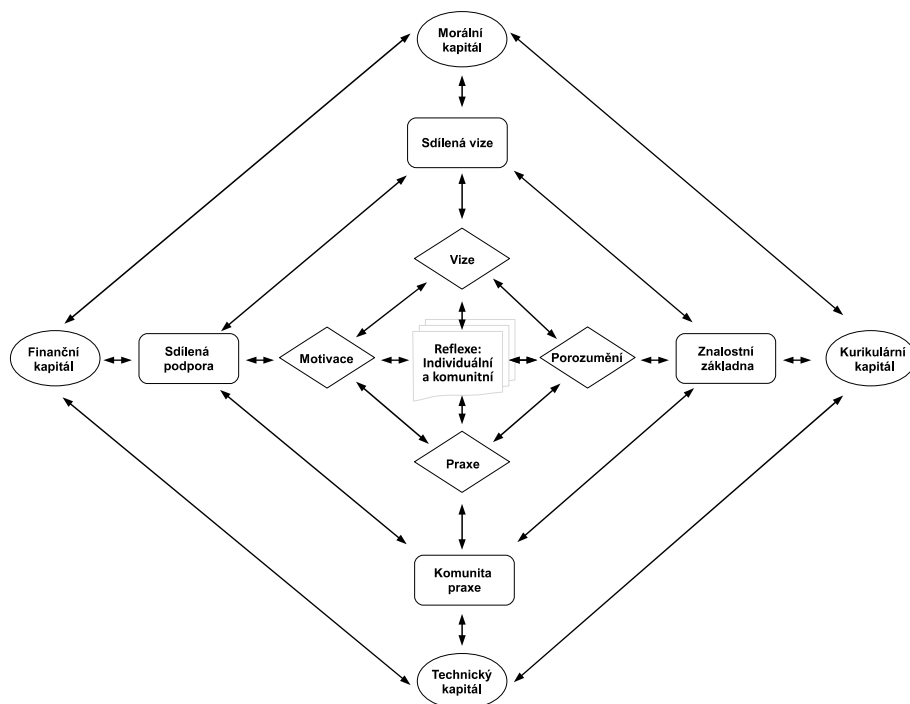
Utváření a rozvíjení profesního vidění jako jedné z dimenzí profesionality učitele je třeba vnímat v širším rámci, v kontextu procesů profesního učení. Profesní vidění je z definice konceptem situovaným a kontextuálním (viz [kap. 1.2](#)), jeho paradigmatické ukotvení lze spatřovat v konstruktivistických, sociálně konstruktivistických (a humanistických) teoriích učení a poznávání. V této teoretické perspektivě lze základní teze profesního učení shrnout následovně: poznání je konstruováno samotným učícím se subjektem; vše nové, co subjekt „zpracovává“, je interpretováno na základě předchozího porozumění, prekonceptů; mentální reprezentace jsou zakotveny nejen racionálně, ale též prožitkově; procesy učení jsou kontextově vázané a jazykově zprostředkované.

Tato teoretická orientace nabízí řadu obecných modelů pro podchycení procesů rozvíjení profesního vidění. Tyto modely většinou vycházejí z pojetí učitele jako reflektivního praktika, ne vždy ale plně postihují definující charakteristiky profesního vidění. Např. vlivný Shulmanův model pedagogického uvažování a jednání (*Model of pedagogical reasoning and action*; 1987, s. 12–19) zachycuje „individuální svět“ učitele, je dekontextualizovaný v tom smyslu, že nebere v úvahu objektivní (externí) determinanty profesního myšlení a jednání. Je ale třeba jej posuzovat s ohledem na časový horizont svého vzniku a na profesionalizační tah, který ve své době Shulmanovo úsilí sledovalo. V tomto smyslu představoval zmiňovaný model výrazný přínos v pohledu na procesy profesního učení zejména svým akcentem na porozumění obsahu vzdělávání (resp. výuce) a na procesy jeho transformace, které označil za klíčové pro reálný pedagogický výkon – a z našeho pohledu rovněž pro profesní vidění. Dále pak svým cyklickým charakterem, což je v souladu s dynamickým charakterem profesní kompetence i s potřebami celoživotního učení.

Tento akcent další vlivné modely postrádají, např. Vonkův model profesního učení na základě zkušenosti (Vonk, 1993, s. 34). V poslední době se stal poměrně populárním Korthagenův model spirálového procesu reflexe v kontinuitě navazujících reflektivních cyklů. Je znám jako ALACT model (Korthagen et al., 2011).

V roce 2004 nabídli Shulman a Shulmanová nový model, který výrazně posunul pohled na profesionalitu učitele, resp. na oblasti jeho profesního rozvoje. V rámci tohoto analytického modelu již lze dobře zachytit mnohohrstevnatost a vzájemnou provázanost dílčích procesů rozvíjení profesního vidění. Shulmanovi vyšli z pozorování individuálních odlišností učitelů v učící se profesní komunitě a pokusili se identifikovat hlavní oblasti či rysy, které se podílejí na charakteristice vynikajícího

učitele (*accomplished teacher*). Model zachycuje několik úrovní analýzy (obr. 2.1.1). Na úrovni individuální analýzy zahrnuje pět složek, které autoři označují buď jako charakteristiky učitele, nebo oblasti jeho profesního rozvoje. Druhá úroveň zachycuje „kontinuální interakci a vzájemnou podmíněnost“ (Shulman & Shulman, 2004, s. 262) učitele s profesní komunitou, ať se již jedná o učitelský sbor nebo o jiné formy profesní komunity (networky, asociace atd.). Konkrétní oblasti této interakce jsou konceptualizovány jako sdílená vize (*shared vision, ideology*), znalostní základna (*knowledge base*), komunita praktiků (*community of practice*) a sdílený *commitment* ve smyslu oddanosti profesi, podpora atd. (*shared commitment, support*). Poslední úroveň, která je v modelu analyzována, je vzdělávací politika jako poskytovatel zdrojů, na nichž kvalita výkonu profese přímo závisí. Shulmanovi tyto zdroje konkretizují v následujícím pořadí: „mentoring, další vzdělávání, kurikulární materiály, nástroje a modely hodnocení, pomocný personál, počítače, prostorové zabezpečení atd.“ (2004, s. 263). V modelu jsou reprezentovány ve čtyřech trsech (*clusters*) označovaných jako kapitál: jde o zdroje morální (*moral capital*), kurikulární (*curricular capital*), technické (*technical capital*) a finanční (*venture capital*).



Obrázek 2.1.1. Tři úrovně analýzy: individuální, komunitní, vzdělávací politiky (Shulman & Shulman, 2004, s. 263).

Za pozornost zde stojí uchopení centrálního konceptu modelu, jímž je reflexe. Model zdůrazňuje nejen individuální rovinu reflektivních procesů (chápanou spíše v Deweyově pojetí, srov. Fendlerová, 2003), ale i rovinu komunitní, kterou považuje za *sine qua non* profesního rozvoje. Na dialogickou kvalitu reflexe jako předpokladu dosažení transformačních účinků bylo poukazováno i dalšími autory (např. Ward & McCotter, 2004). Model tak postihuje jak individuální, tak kolektivní charakter profesního vidění jako dimenze profesionality a professionalismismu v učitelství (kap. 1).

Multidimenzionalita profesního učení a v jeho rámci procesů rozvíjení profesního vidění vede k hledání nových cest k jejich uchopení. Objevuje se konceptualizace profesního učení jako komplexního systému (pro přehled např. Opfer & Pedder, 2011). Ta vychází z předpokladu, že pokud má komplexita vyjadřovat skutečně „účinnou“ složitost nějakého systému, nemůže být dána pouze počtem jeho prvků, nýbrž také jejich rozrůzněností, rozmanitostí a hustotou i významem vztahů mezi nimi. Rozvíjení profesního vidění je konstituováno simultánně v aktivitách autonomních jedinců (učitelů), kolektivů a subsystémů větších jednotek – škol v rámci systému vzdělávání etablovaných v širším společensko-politickém kontextu. Tyto systémy a subsystémy jsou vzájemně závislé a vykazují reciproční vlivy. Z toho vyplývá, že pro vysvětlení procesů profesního učení je nutné vzít v úvahu lokální problémy, rutiny, aspirace i znalosti, formované a formující individuální praktiky i přesvědčení a vážít je ve světle vlivů dalších systémů. Všechny systémy jsou přitom dynamické, jsou učícími (se) a transformujícími se systémy (Davis & Sumara, 2005, s. 312) a změna v každém jednom z nich může vést ke změnám v ostatních (Curtis & Stollar, 2002). Teorie komplexity podle Opferové a Peddera (2011, s. 380–381) zahrnuje – oproti předchozím analytickým kontextualizujícím studiím – dvě zdánlivě kontradiktorní roviny, kontextualizační a dekontextualizační, tj. sloužící k rozeznání určitých vzorců napříč kontexty, a na základě toho umožňuje dospět ke generalizacím.

Přehledová studie zaměřená na profesní učení učitelů, kterou Opferová a Pedder (2011) s využitím teorie komplexity realizovali, identifikovala tři vzájemně provázané a rekurzivní systémy: individuálního učitele, kolektiv/komunitu a úkoly/činnosti, které plní. Pro téma této knihy – pro studii rozvíjení profesního vidění učitelů a jeho podpory – jsou podstatné všechny tři systémy. Za zvláště podnětný lze však považovat samostatný subsystém kolektivní spolupráce v tzv. učících se komunitách. Opferová a Pedder (2011) na základě analýzy studií věnovaných učícím se komunitám naznačili, že pokud dojde ke vzájemné „souhře“ jednotlivců, komunity, specifického kontextu, učitelé jsou spíše otevřeni diskusím o problémech, strategiích a hledání řešení. Změna učitelova profesního vidění (a jednání) se pak stává kolektivní zodpovědností a má trvalý charakter.

2.1 Učíci se společnosti/komunity

Učíci se profesní komunity jsou koncepčně spojeny s nástupem tzv. kolegiálního či kooperativního profesionalismu v učitelství, který dle Hargreavesovy (2000, s. 162) analýzy vývoje profesionalismu v učitelství spadá na konec 80. let minulého století. Autor vycházel ze situace v anglofonních zemích, nicméně považoval vývojové etapy za typické i pro ostatní části světa, i když se neobjevují nezbytně ve stejné době ani ve stejném pořadí. Vzhledem k narůstající komplexnosti požadavků kladených na školu a učitele, k zrychlujícímu se tempu společenských změn a zvětšujícímu se objemu vzdělávacích změn, v neposlední řadě pak k důsledkům pronikání neoliberálního diskursu do vzdělávání a tlakům na akontabilitu se v té době stal neudržitelným model individuální autonomie učitele-profesionála. Receptem na zvládnutí narůstajících tlaků se stala týmová práce, kolegiální spolupráce a proměna školy v učící se organizaci.

V rámci kooperativního profesionalismu byly jedním ze slibných konceptů učící se profesní komunity (srov. např. Pol, 2008; Novotný & Lazarová, 2011; Pol et al., 2013). Termín učící se profesní komunita se zdá být do značné míry sebevysvětlující: profesní skupina / skupina učitelů se po určité dostatečně dlouhou dobu v rámci společných setkání věnuje kolaborativním aktivitám zaměřeným na problémy vzdělávací praxe, plánuje a reflektuje – a to vše v zájmu zlepšení procesů a výsledků učení žáků (van Es, 2012, s. 182). Po více než 20 letech však stále není dosaženo konsensu na jasném vymezení pojmu – jak ukazují Stollová et al. (2006, s. 222–225), koncepce i praxe učících se profesních komunit procházely v různých zemích různým vývojem, přičemž výzkum efektivity této formy profesního učení se významně opozdil (např. ve Velké Británii byly první výzkumy efektivity profesních učících se komunit učitelů ve smyslu jejich účinku na učení se žáků realizovány až v polovině první dekády 21. století). Van Esová (2012, s. 182) upozornila, že do jisté míry přetrvává problém, který před 15 lety formulovala Grossmanová et al. (2001): termín komunita bývá používán pro všechny možné skupiny učitelů, aniž by bylo zřejmé, zda se skutečně jedná o komunitu, jejímž cílem je profesní rozvoj prostřednictvím sdílení a kritické reflexe vlastní praxe, dialogu orientovaného na učení se a spolupráce (Mitchell & Sackney, 2000).

Jaké jsou tedy určující rysy učící se profesní komunity? Jádrovým konceptem je pojem komunita – nejde jen o profesní učení jejích individuálních členů, ale o profesní učení v komunitním kontextu, o kolektivní učení. Westheimer (1999, p. 75) shrnul pět rysů, které současný výzkum učících se komunit identifikoval jako nejfrekvencovanější: sdílená hodnotová orientace a porozumění, interakce a participace, vzájemná spolehlivost / podpora a podpora individuálních a menšinových názorů. Nezbytným předpokladem fungování učící se komunity je etika vzájemné

péče, která je přítomna v profesním životě učitelů i všech, kteří se na její činnosti podílejí. Podobně Stollová et al. (2006, s. 226–227) pojmenovává pět charakteristik profesních učicích se komunit: sdílené hodnoty, kolektivní zodpovědnost, výzkumně orientovaná profesní reflexe, spolupráce, podpora jedince i skupiny. Vedle toho upozorňuje ještě na další vynořující se rysy, zejména na vzájemnou důvěru, respekt a podporu členů komunity, inkluzivní členství, otevřenost a partnerství. Novější přehledová studie van Esové (2012, s. 183–184, s. 186) na základě analýzy dosavadních výzkumů přistupuje k charakteristice učicích se profesních komunit sevřenějším způsobem, ukazuje na tři hlavní rysy učitelských učicích se komunit: (1) kolegiální a kolaborativní interakci, (2) participaci a jasné diskursní normy pro produktivní spolupráci a (3) zaměření aktivit na výuku a na učení se žáků.

Je tedy zřejmé, že ne každá skupina učitelů, kteří pracují společně, tvoří učicí se komunitu, která sdílí společný cíl. Grossmanová et al. (2001) používají termínu *pseudokomunita* (s. 995) pro skupinu, která se vyznačuje povrchní přátelstostí, ale vyhýbá se konfliktu, nevstupuje na tenký led zkoumání komplexních vztahů mezi výukovými praktikami jedinců a učním se žáků. Tickle (1994) v této souvislosti pracuje s pojmem klamný diskurs (*deceptive discourse*).

S ohledem na charakteristiky učicích se komunit představují pro jejich praxi velkou výzvu procesy jejich utváření a udržitelnosti. Řada výzkumů ukazuje, že tyto skupiny procházejí vývojem, mají určitý „životní cyklus“. Modely tohoto životního cyklu, které nabízí výzkum (Mennecke, Hoffer, & Wynne, 1992), lze rozdělit do tří hlavních typů: (1) progresivní modely (tj. vykazující zvyšující se stupeň zralosti a výkonu), (2) cyklické modely (tj. reflektující lineární nebo rekurzivní sekvencování dějů) a (3) nesequenční modely (tj. vycházející z toho, že dění ve skupině je výsledkem určitých faktorů, které změni zaměření činnosti). Zůstává však nejasné, do jaké míry je životní cyklus učicích se komunit předvídatelný – např. Stollová et al. (2006, s. 227–228) na základě vlastních výzkumů hovoří o fluiditě učicích se komunit, rovněž van Esová (2012, s. 184) vyjadřuje pochybnosti o širší aplikovatelnosti modelů. V perspektivě komplexního pojetí profesního učení a rozvíjení profesního vidění se modelování životního cyklu nejeví jako slibné řešení problému udržitelnosti učicích se profesních komunit.

Co se týká efektivit učicích se profesních komunit, její posuzování se ve studiích v převažující většině odvíjí od změn v procesech a výsledcích učení se žáků. Littleová (2002) na základě analýzy přirozených interakcí mezi učiteli navrhla koncepční schéma, které má pomoci usuzovat na efektivitu spolupráce prostřednictvím vztahů mezi komunitou, profesním rozvojem učitele a zlepšením výukové praxe. Schéma je organizováno kolem tří centrálních bodů:

- reprezentací praxe, neboli jak je komunitní praxe projevována a sdílena prostřednictvím diskursu, artefaktů apod.;
- orientací praxe, tj. zda a do jaké míry kolektivně pracující učitelé stupňují kvalitu profesního učení a praxe, jak jejich interakce otevírá (či omezuje) jejich příležitosti k učení;
- interakčních norem, které určují, jak je participace a interakce organizována a jak umožňuje účastníkům profesní učení a změnu praxe.

V těchto souvislostech se projevuje ústřední role facilitátora činnosti učící se profesní komunity. Ve výzkumech videoklubů učitelů matematiky (van Es et al., 2014) byly využity dva rámce pro studium facilitace profesního učení – oborový rámec, jenž sledoval facilitaci z hlediska pozornosti věnované sociomatematickým normám, a rámec řízení produktivní diskuse. Pomocí rámcování bylo možné zkoumat role, jež facilitátor zaujímá jednak při stanovování, monitorování a udržování norem pro kolektivní explorační matematických idejí, jednak při řízení produktivních diskusí o oboru, matematickém myšlení a výuce matematiky. Na základě analýzy rolí facilitátora bylo pak možné navrhnout postupy (*practices*) pro efektivní plánování a vedení diskuse v rámci videoklubů jako jedné z forem učící se profesní komunity (Borko et al., rok, cit. podle van Es, 2014, s. 342).

K profesnímu rozvoji učitelů lze využít celou řadu přístupů a z nich vycházejících programů, jež využívají širokou paletu nástrojů. V naší studii jsme se rozhodli pro profesní rozvoj využít videokluby, které jsou založeny na práci s videozáznamy výuky. V následující kapitole proto nahlédneme možnosti využití videa ve vzdělávání učitelů v kontextu podpory jejich profesního rozvoje.

2.2 Video v učitelském vzdělávání a podpoře profesního rozvoje učitelů

Video jako prostředek či nástroj podpory profesního rozvoje učitelů je využíváno přibližně od 60. let 20. století. Toto období lze označit za první vlnu zájmu o video v učitelském vzdělávání (Sherin, 2004). Spolu se snižováním nákladů na pořízení videotechniky rostl i entusiasmus pro její využívání v učitelském vzdělávání a pracovala se také mezi prostředky podpory profesního rozvoje. V této kapitole nejprve stručně shrneme historii využití videa v učitelském vzdělávání, zmíníme jeho výhody a poté se podíváme na různé aspekty, které by měly být zvažovány při jeho využití v rámci podpory profesního rozvoje učitelů.

2.2.1 Pohled do historie

V 60. letech minulého století bylo využití videa inspirováno myšlenkami behaviorismu, paradigmatem proces-produkt a předpokladem, že vyučování je jasně strukturovaná aktivita rozložitelná na menší jednotky. Byly pořizovány videozáznamy tzv. *mikrovyučování*, na které navazovala zpětná vazba a další mikrovyučování. Tento cyklus se opakoval, dokud si (budoucí) učitel plně neosvojil požadovanou dovednost (např. Borg, 1969, 1972). Omezení vyučování co do času, velikosti třídy a vyučovacích postupů (odtud *mikrovyučování*) poskytlo studentům učitelství možnost soustředit se především na svou snahu a na nácvik jednotlivých dovedností (Sherin, 2004, s. 3). V 70. letech 20. století našla uplatnění především metoda *interakční analýzy / analýzy vyučovacích hodin*. (Budoucí) učitelé se při sledování videozáznamu učili používat pozorovací nástroje (dotazníky, pozorovací archy – např. Flanders, 1970) a analyzovat pozorované hodiny. Ohniskem zájmu bylo to, jaké postupy by měli učitelé používat, nikoliv proč jsou tyto postupy efektivní. Začátkem 80. let 20. století došlo k obratu od behaviorismu ke kognitivní psychologii. Vzdělávání učitelů a podpora profesního rozvoje se začaly soustřeďovat více na myšlení učitelů než na jejich chování. To souviselo i s odklonem od pojetí vyučování jako jasně strukturované aktivity. Využití videa se soustředilo na tzv. *modelování expertního vyučování*. Tento přístup využíval např. porovnání videozáznamů výuky začínajících a zkušených učitelů nebo komentáře, které k videozáznamu výuky poskytl expert. Takto se měli (budoucí) učitelé seznámit nejen s tím, *co* učitelé-experti dělají, ale také *proč* to dělají (Sherin, 2004, s. 5). V dalších letech se začaly, podobně jako v přípravě právníků či ekonomů, prosazovat tzv. případy (např. Shulman, 1992) a videopřípady (*video-based cases*; např. Copeland & Decker, 1996). Očekávalo se, že práce s nimi pomůže (budoucím) učitelům naučit se rutinně reflektovat výuku a vytvořit si strategie řešení problémů (Sherin, 2004, s. 7).

Na začátku 90. let se začaly vyvíjet hypermediální programy, kde se video propojovalo s textem a obrázky. Umožňovaly nelineární práci s videozáznamem (na rozdíl od videokazet), propojovaly více zdrojů informací a dávaly účastníkům větší kontrolu nad postupem práce. V současné době existuje v zahraničí mnoho přístupů k využití videa, z nichž některé představíme dále (kap. 2.2.3).

Také v České republice má využívání videa v učitelském vzdělávání a podpoře profesního rozvoje učitelů úctyhodnou tradici. Ta sahá přibližně do 70. let minulého století a je spojena s mnoha pracovišti (více viz Janík & Minaříková, et al.,

2011). V české odborné literatuře jsou popsány různé způsoby využívání videa v učitelském vzdělávání. Bez nároku na úplnost jmenujme např. zkušenosti brněnské (např. Maňák, 1989; Řezáč, 1995; Janík & Minaříková, et al., 2011; Šedová, Sedláček, & Švaříček, 2016), hradecké (Mareš, 1976; Svatoš, 1995; Svatoš, Maněnová, & Musilová, 2013), pardubické (Černá, 2009; Kostková, 2011), olomoucké (Nelešovská, 2003) či zkušenosti z Filozofické fakulty UK v Praze (Bidlová & Gillernová, 2006) a z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (Švecová, 2011) nebo projekt *Lesson Study* (Cachová et al., 2015). Na Pedagogické fakultě UK je video využíváno mnoha různými způsoby – zejména oborovědidaktickými (např. Slavík & Šiňor, 1993; Mazáčová, 2009; Stehlíková, 2009, 2010; Vondrová & Žalská, 2015). Stručná charakteristika jednotlivých přístupů je k dispozici v **tabulce 2.2.1**.

Tabulka 2.2.1

Přístupy k využití videa v programech vzdělávání a profesního rozvoje učitelů v České republice

Autoři studie	Charakteristika práce s videem
Slavík a Šiňor (1993)	Studenti učitelství analyzují videozáznam výuky výtvarné výchovy pomocí škál a kritérií
Svatoš (1995), Svatoš, Maněnová a Musilová (2013)	Studenti učitelství analyzují videozáznamy výuky s využitím Flandersovy metody interakční analýzy
Bidlová a Gillernová (2006)	Využití videotréninku interakcí na rozvoj sociálních dovedností učitele
Pišová (2005), Černá (2009), Kostková (2011)	Komplexní využití videozáznamů cizího a vlastního videa v průběhu celého přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka
Mazáčová (2009)	Videozáznam a rozbor mikrovyučování studentů učitelství
Stehlíková (2009, 2010)	Skupinová reflexe videozáznamů výuky studentů učitelství matematiky v průběhu jejich výukové praxe
Janík a Minaříková et al. (2011), Minaříková (2014)	Využití videa v rámci elektronického učebního prostředí VideoWeb
Švecová (2011)	Online publikace videozáznamů výuky z gymnázií, jejich analýzy a online diskuse
Janík et al. (2013), Slavík et al. (2014)	3A – kazuistiky zpracovávané učiteli z praxe nebo oborovými didaktiky založené na videosekvencích z výuky využívající principu anotace – analýza – alterace
Vondrová et al. (2016)	Lesson Study – program pro učitele matematiky založený na skupinovém designování výuky, její realizaci a následné reflexi
Šedová, Sedláček a Švaříček (2016)	Učitelé spolu s facilitátorem individuálně analyzují videozáznamy vlastní výuky, součástí komplexního programu profesního rozvoje pro učitele

2.2.2 Přínosy a omezení využití videa v programech vzdělávání a profesního rozvoje učitelů

Rozmach využívání videozáznamů ve vzdělávání učitelů u nás i v zahraničí souvisí s výhodami, které video poskytuje. Mezi nejvíce zmiňované důvody pro zařazení videa do programů podpory profesního rozvoje patří (upraveno podle Sherin, 2004, s. 11–14):

- Video poskytuje trvalý záznam situací ve třídě – může tak přinášet obraz reálné praxe do seminářů na fakultách připravujících učitele, případně dalších kontextů učitelského vzdělávání.
- Video může sloužit jako příklad dobré či méně dobré praxe, ukázka uplatnění alternativních výukových metod a technik, ale i jako ukázka problémových situací a poskytovat tak základ pro analýzu.
- Analýza videozáznamů poskytuje učiteli dostatek času na přemýšlení (na rozdíl od přímé výuky).
- Videozáznam lze pro účely analýzy zastavit či znovu přehrát – situace ve třídě tak lze analyzovat na mikroúrovni.
- Videozáznam představuje východisko pro skupinovou analýzu. Účastníci diskuse mají stejné informace o průběhu situace – nejde tedy o popis události ve třídě z pohledu učitele, ale o její objektivní záznam (možnost zkrácení je minimalizována).

I přes nesporné přínosy, které má využití videa v učitelském vzdělávání, upozorňují různí autoři i na jeho limity – patří k nim např.:

- Videosekvence výuky představují natolik komplexní materiál, že mohou zahltnit především „diváky–novice“ a může dojít k neúměrnému kognitivnímu zatížení, které ztěžuje identifikaci stěžejních aspektů situace (Blomberg et al., 2013, s. 102).
- Na druhou stranu videozáznam výuky představuje jen výsek reálné situace. Je zpravidla natáčen jen z jednoho úhlu (Krammer et al., 2006, cit. podle Gaudin & Chaliès, 2015, s. 55). Van Esová a Sherinová (2002) tento jev nazývají efektem klíčové dírky.
- Videosekvence mohou být příliš specifické, než aby oslovily všechny účastníky (Gaudin & Chaliès, 2015, s. 55).

2.2.3 Stěžejní aspekty programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů využívajících video

Při vytváření programů využívajících videozáznamy je nutné zvažovat několik aspektů. V následujících kapitolách se na ně pokusíme upozornit s odkazem na předchozí analýzy a výzkumy, které se jim věnovaly. Tyto aspekty zahrnují:

- teoretická východiska programů,
- cíle programů,
- způsoby práce,
- typ a výběr videa, sekvencí
- role facilitátora.

Teoretická východiska programů⁹

V této kapitole se zaměříme na teoretická východiska programů profesního rozvoje, které kombinují využití videa a kolaborativní učení v profesních učicích se komunitách. Ty obvykle navazují na dvě vzájemně propojené teorie učení a vyučování – situační a konstruktivistické. Prvním východiskem je teorie situovaného poznávání (*situated cognition*), podle které je učení výrazně ovlivněno kontextem. Učení a znalosti neexistují nezávisle na sobě, ale jsou strukturovány interpersonálními interakcemi a pokusy o řešení problému v každodenních situacích. Fyzické a sociální prožitky, stejně jako situace, ve kterých se učící se nalézají, a nástroje, které používá, jsou podle této teorie nedílnou součástí učebního procesu (Collins & O'Brien, 2003, s. 324). Podle Browna, Collinse a Duguida (1989, s. 32) mnoho metod vzdělávání postuluje separaci znalostí a jednání a považuje vědění za celistvé a nezávislé na situaci, ve které je získáno nebo používáno. Tím, že vzdělávání nedoceňuje situovanou povahu kognice, nepodporuje ani dosažení svého vlastního cíle – poskytování použitelného, stabilního vědění (Brown, Collins, & Duguid, 1989, s. 32).

Situační teorie ve vzdělávání obecně zahrnují soustavu teoretických perspektiv a výzkumných směrů, které vidí učení jako změny v zapojení do sociálně organizovaných aktivit (Borko, 2004, s. 4). Podle těchto teorií je vědění a učení konstruováno účastí na aktivitách a rozpravách v určité komunitě a je situováno v určitých fyzických a sociálních kontextech. Silné komunity profesního učení mohou podporovat rozvoj profesních znalostí učitelů i zlepšení jejich praxe (Little, 2002, in Borko et al., 2008). Situační teorie též zohledňují fakt, že školní třída, v níž učitel vyučuje,

je silným kontextem pro jeho učení (Putnam & Borko, 2000). To neznámá, že by se programy profesního vzdělávání měly odehrávat pouze v rámci tříd, kde učitelé vyučují. Alternativou je přenesení myšlenek a událostí ze školních tříd do kontextu profesního vzdělávání pomocí konkrétních artefaktů, jako jsou např. plány hodin, kurikulární dokumenty, práce žáků nebo videozáznamy hodin (Borko et al., 2008).

Druhou teorií vyučování a učení, na které programy učitelského vzdělávání využívající videa navazují, je konstruktivismus. Konstruktivistické teorie vycházejí z prací Jeana Piageta, Gastona Bachelarda a dalších. Podle Bachelarda „každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností“ (Bertrand, 1998, s. 67). Podle autorů *Problem Solving Cycle* (PSC) by tudíž učitelé měli stavět na existujících znalostech žáků (formálních i neformálních) a usilovat o jejich propojení s novými poznatky.

Programy využívající videozáznamy v propojení s kolaborativním učením, jako jsou *Problem Solving Cycle* nebo STeLLA (viz níže) tak propojením konstruktivistických a situačních teorií učení navazují např. na myšlenky Cobba (1994, in Borko 2004), podle kterého by mělo být „na učení pohlíženo zároveň jako na proces aktivního individuálního konstruování i jako na proces enkulturace do praktik širší společnosti“. Snažíme-li se porozumět tomu, jak funguje učení učitelů, musíme brát do úvahy oba kontexty – učícího se učitele jako individuum i sociální systémy, ve kterých je aktivní (srov. také profesní učení jako komplexní systém – kap. 2).

Každá z obou perspektiv, sociokulturní a konstruktivistická, vypráví polovinu dobrého příběhu a může být použita k doplnění té druhé [...] Je to, jako by jedna perspektiva tvořila pozadí, na kterém ta druhá vystoupí do popředí. (Cobb, 1994, s. 17–18)

Dalším z významných teoretických východisek programů založených na využití videozáznamů je reflexe. Videokluby v pojetí van Esové a Sherinové (viz níže) jsou explicitně ukotveny ve výzkumu zaměřeném na reflexi učitelů (např. Schön, 1983), podle kterého „je reflexe klíčem ke zlepšení výuky“ (van Es & Sherin, 2008, s. 246). Jejich koncepce *učení se všimnout si (learning to notice)* rozvíjí *reflexivní cyklus* Rodgersové (2002). Učitelé se nejprve učí vidět, pak popisovat a teprve poté interpretovat a analyzovat situaci a učí se rozhodovat, jak by dále postupovali. Podle Rodgersové (2002, s. 238) je třeba značné disciplíny k tomu, aby se učitel zdržel hodnocení a nesnažil se dávat návrhy na nápravu pozorovaných problémů, ale aby měl dostatek trpělivosti situaci zkoumat a popsat, aby se soustředil na detaily a zvážil různé úhly pohledu. Práce v rámci videoklubů se soustředí především na učení se interpretovat situace, neboť *všimnout si* je podle autorek stejně důležité jako přemýšlet o událostech, kterých si učitelé všimají. Interpretativní

stanovisko při pozorování výuky může být totiž prospěšnější než stanovisko hodnotící (např. Heaton, 2000, cit. podle van Es & Sherin, 2008, s. 247).

Teoretická východiska těchto programů se promítají jak do cílů, tak do způsobu, jakým jsou programy organizovány a strukturovány a jakou roli v nich video hraje. Na cíle programů využívajících video se zaměříme v následující kapitole.

Cíle programů

Důležitým aspektem, od kterého se odvíjí další úvahy, jsou cíle programu, ve kterém je video využíváno. Obecně lze programy rozdělit podle toho, zda video využívají pouze jako ilustraci (např. DVD přiložené ke knize *Learning Teaching*; Scrivener, 2011), nebo za účelem intervence: (a) do profesního vidění (např. videokluby – viz níže); (b) profesního vědění (např. *Problem Solving Cycle*, viz níže); nebo (c) profesního jednání učitelů (např. videotrénink interakcí; Šírová & Krejčová, 2011; srov. Janík et al., 2013).

Gaudin a Chaliès (2015, s. 47) ve své podrobné přehledové studii zabývající se využitím videa pro účely vzdělávání učitelů identifikovali dvě tendence, které jsou pro tyto programy profesního rozvoje typické. První, rozvíjející (*developmentalist*), směřuje k podpoře interpretace a reflexe výukových situací. Programy následující tento trend většinou vystavují (budoucí) učitele mnoha ukázkám praxe, aniž by si kladly za cíl pouze poukázat na dobré či špatné přístupy. Využité videozáznamy slouží jako ukázky, nikoliv jako typické příklady. Druhá tendence je spíše normativní a má u učitelů rozvíjet *znalost jak jednat (knowledge on what to do)*. Programy spadající pod tento přístup využívají často videozáznamy výuky, která je vnímána jako příklad dobré praxe. V realitě je ale běžné prolínání obou těchto přístupů, ačkoliv jednotlivé programy každý z přístupů zohledňují v jiné míře.

Způsoby práce

Od cílů se odvíjí i způsob práce v programu obecně, i s videem specificky. Borko a kolegové (2011) upozorňují na to, že se programy učitelského vzdělávání a podpory profesního rozvoje využívající videozáznamy výuky odlišují v míře adaptivnosti na specifický kontext a potřeby účastníků. Na jeden konec kontinua lze umístit programy, které jsou velmi adaptivní, tzn. při určování cílů, zdrojů a způsobů práce vychází z kontextu, ve kterém se mají uskutečňovat. Jejich facilitace probíhá spíše na základě obecných námětů než přesných pokynů. Naproti tomu programy vysoce specifikované stanovují přesné postupy a aktivity, které mají v rámci programu probíhat. Cíle, materiály i způsoby facilitace jsou předem dány a nezávisí na kontextu (tedy např. na konkrétních účastnících).

Příkladem prvního přístupu jsou tzv. videokluby (kap. 2.2.4), druhý zastupuje např. IVŠV VideoWeb, elektronické učební prostředí pro studenty učitelství anglického jazyka. Toto prostředí je vysoce strukturované. Všichni studenti prochází totožnými moduly, zhlédnou stejné videosekvence výuky a odpovídají na stejné otázky. Adaptivní částí kurzu jsou pak skupinová fóra, případně individuální online konzultace s vyučujícím (srov. např. Minaříková, 2014).

Nevýhodou vysoce specifikovaných přístupů je jejich nízká míra responsivnosti vůči nárokům a potřebám konkrétních skupin učitelů (Borko et al., 2011, s. 185). Vysoce adaptivní programy na druhou stranu zpravidla využívají pouze videa jejich účastníků, což může být limitující při výběru vhodných sekvencí a kvalitou jednotlivých hodin i videozáznamů samotných (Borko et al., 2011, s. 185).

Na konkrétní úrovni existuje nepřehledné množství způsobů práce s videozáznamem. Od online nástrojů, se kterými pracují učitelé individuálně, až již sledují cizí video (např. *unterrichtsvideos.ch*, Krammer et al., 2008; *VIU: Early Science*, Holodynski & Gold, 2012) nebo vlastní video (nástroj VAST, van Es & Sherin, 2002), přes kolaborativní kódování videosekvencí pomocí kategoriálního systému podobného výzkumným nástrojům z videostudie (Scherrer & Stein, 2013), až po diskuse týkající se videosekvencí v rámci učících se profesních komunit (videokluby, *Problem Solving Cycle* – viz níže; *Dialogic Video Cycle* – Gröschner et al., 2015; *Lesson Study* – Cachová et al., 2015).

Zajímavým příspěvkem k poznání možností využití videa v rámci přípravného učitelského vzdělávání je studie Seidelové, Blombergové a Renkla (2013). V jejím rámci byly využity dva moduly založené na videu. Jeden z nich využíval video jako ilustraci – v kurzu byla teorie nejprve představena (téma, s ním spojené výzkumy a jejich aplikace do praxe) a poté ilustrována pomocí videa (tzv. přístup pravidlo-příklad; *rule-example*). Naproti tomu v druhém modulu studenti nejprve zhlédli videosekvenci výuky a teprve na základě její analýzy a diskuse vyvozovali pravidla (tzv. přístup příklad-pravidlo; *example-rule*). Oba přístupy se ukázaly jako přínosné, lišily se ale svými účinky. Zatímco u studentů prvního modulu došlo k rozvoji faktických znalostí a schopnosti jejich aplikace při analyzování situací ve třídě, studenti druhého modulu byli lépe schopni v aplikaci získaných poznatků při plánování výuky a identifikaci potencionálních problémových situací (s. 62).

Konkrétní aplikaci teorií učení na tvorbu kurzu přípravného vzdělávání učitelů využívajícího videa zkoumala studie Blombergové a kolegů (2013). Autoři porovnávali vliv dvou typů kurzů na reflektivní dovednosti studentů učitelství. Ačkoliv v obou bylo využito video jakožto materiál zachycující komplexitu výukových situací, jeden z nich vycházel z myšlenek situativního učení a druhý spíše z kognitivní tradice a teorie kognitivního zatížení (*cognitive load theory*, např. Sweller, 1998). Přístup založený na situačním učení umožnil studentům ponořit se do komplexity výuky, zatímco kognitivně orientovaný přístup se snažil omezit kognitivní náročnost omezením komplexity materiálu a zaměřením pozornosti studentů učitelství při práci s videem. U studentů, kteří se zúčastnili druhého typu kurzu, došlo k rychlému rozvoji reflektivních dovedností, které se podobaly expertním (*expert-like*) – události popisovali, hodnotili, ale především integrovali. Tento efekt ale nebyl v čase stabilní. Naproti tomu u první skupiny (situační učení) došlo k pomalejšímu rozvoji, který ale přetrvával v čase. To opět potvrzuje důležitost výběru způsobu použití videa pro splnění konkrétních cílů.

Ať už programy profesního rozvoje volí jakýkoliv přístup, ústřední komponentou jsou vždy videosekvence výuky. Jejich typ a způsob výběru vždy významným způsobem ovlivňují naplnění cílů programu. To bude tematizováno v následující kapitole.

Typ a výběr videosekvencí

Při využití videa v rámci programů se obvykle rozlišují dva typy videosekvencí podle jejich původu a vztahu k účastníkům. Zaprvé se jedná o *cizí video*, tedy videosekvenci z výuky vedené učitelem, kterého nikdo z účastníků nezná. Zadruhé může být použit videozáznam výuky jednoho z účastníků. V tomto případě se hovoří o tzv. *vlastním videu*. Jejich účinky na kognici a emoce účastníků se zabývalo několik studií. Seidelová a kolegyně (2011) nechaly učitele pracovat v rámci semináře dalšího vzdělávání s videem individuálně (nejednalo se o skupinovou diskusi, ale o práci s elektronickým učebním prostředím). Ukázalo se, že co se týče profesního vidění, nejsou velké rozdíly mezi skupinami, které pracovaly s vlastním a s cizím videem. Rozdíly se ale projevíly v oblasti emocí – skupina pracující s vlastním videem reportovala vyšší aktivaci, ponoření se do videa, souznění (*resonance*) s videem a vyšší motivaci. Podobný výzkum provedli i Kleinknecht a Schneider (2013). Efekty vlastního videa v emoční oblasti však touto studií nebyly potvrzeny. V oblasti kognitivní naopak autoři zjistili rozdíly mezi použitím vlastního a cizího videa, a to ve prospěch videa cizího. Učitelé, kteří sledovali výuku neznámého učitele, častěji navrhovali alternativní přístup k situacím, které vnímali negativně,

do větší hloubky výukové situace vysvětlovali a tematizovali důsledky učitelových rozhodnutí. Tyto protichůdné výsledky potvrzují, že při využití videa ve vzdělávání učitelů nejde jen o jejich typ, ale především o jejich kontext a způsob využití. Subjektivně vnímaná užitečnost je ale u obou typů videa vysoká – a to především v porovnání s variantou programu učitelského vzdělávání, která místo videa využívala jiných (textových) prostředků (srov. Krammer et al., 2015)

Podíváme-li se na využití videa v rámci učících se profesních komunit, je třeba vzít v úvahu ještě jeden typ videa dle jeho vztahu k jednotlivým účastníkům – video kolegů ze skupiny (*peer video*), k němuž učitelé přistupují odlišně od vlastního videa. Oba dva typy videa představují výzvu pro facilitátory programů, tj. pro osoby které diskusi moderují a organizují. Učitelé se často cítí nepříjemně, když mají kolegům umožnit sledovat vlastní praxi pod drobnohledem. Na druhé straně (a vlastně v souvislosti s tímto pocitem) se často zdráhají kritizovat videosekvence z výuky kolegů (srov. Zhang, Koehler, & Lundeborg, 2015, s. 149). Ukazuje se, že použití cizího videa vede k většímu zapojení do skupinové diskuse a reflexe, ačkoliv je kontext videa často vzdálený od jejich vlastní praxe (Gaudin & Chaliès, 2015, s. 50). Učitelé samotní nicméně hodnotí použití všech tří typů videa (vlastní, cizí, kolegů) jako přínosné. Nejvíce je pak na škále užitečnosti hodnoceno video vlastní, následované videem kolegů (Zhang et al., 2011, s. 457). Cizí video (v tomto případě využitě jako představení přístupu *problem-based learning*) bylo účastníky výzkumu vnímáno jako dobrý model a možnost vidět daný přístup v praxi (Zhang et al., 2015, s. 154). Vlastní video umožnilo účastníkům dle jejich slov vidět věci tak, jak je normálně nevidí. I přes počáteční ostych při natáčení učitelé kladně oceňovali možnost vidět se z jiného pohledu, možnost zpomalit záznam a opravdu sledovat a poslouchat vlastní akce a slova a jejich vliv na žáky (Zhang et al., 2015, s. 156), ačkoliv u nich sledování vlastního videa může způsobit disonanci mezi tím, jak si výuku pamatují sami, a tím, co ukazuje video (Gaudin & Chaliès, 2015, s. 51). Nakonec video kolegů bylo oceňováno především jako „okno do výuky ostatních“ (Zhang et al., 2015, s. 158), nejen na rovině zájmu o to, co ostatní dělají, ale i jako inspirace a podnět pro sebereflexi. Video kolegů může u učitelů vyvolat nespokojenost s vlastní praxí a zapříčinit tak promyšlení a zavádění nového způsobu výuky (Flandin & Ria, 2012, in Gaudin & Chaliès, 2015, s. 51).

Důležitým aspektem práce s videosekvencemi z výuky je jejich výběr. Ačkoliv tradičně je výběr sekvencí spíše záležitostí facilitátorů, případně na něm spolupracují facilitátoři a samotní učitelé, Zhang a kolegové (2011, s. 462) upozorňují, že možnost několikrát zhlédnout, editovat a vybrat sekvenci z vlastní výuky dává učitelům kontrolu a maximalizuje příležitosti učit se z videozáznamu.

Jedná-li se o výběr videosekvence z cizí výuky, je na tvůrcích programu rozhodnout, zda se bude jednat o příklady dobré praxe, nebo příklady typických situací. Názory na jejich využití se liší, je ale zřejmé, že slouží rozdílným cílům (srov. Blomberg et al., 2013, s. 101). To stejné platí i pro rozhodnutí, zda použít video z kontextu, který je účastníkům programu blízký (co se týče typu školy, velikosti třídy, podobnosti vyučovacího přístupu apod.) nebo který jim je spíše vzdálený (např. představení reformních přístupů v praxi). Zatímco neznámý kontext může přinášet nové poznání, se známým kontextem se mohou učitelé lépe identifikovat a spíše si představit využití pro vlastní výuku (Blomberg et al., 2013, s. 101).

Výběr videa by se měl řídit především potřebami účastníků. Různí autoři s odkazem na Vygotského upozorňují, že aktivity zobrazené na videu by měly být v zóně nejbližšího rozvoje účastníka (Santagata & Guarino, 2011; Blomberg et al., 2013, s. 102).

Jak již jsme zmínili výše, diskuse nad vlastním videem a videem kolegů může způsobovat ostych na straně jedné a neochotu kritizovat na straně druhé. Proto je stěžejní vytvořit v profesních učících se komunitách atmosféru důvěry a produktivní komunikace (srov. [kap. 2.1](#)). Důležitými činiteli při formování takové atmosféry jsou facilitátoři programů profesního rozvoje. Na jejich roli se zaměříme v následující kapitole.

Role facilitátora

Video je pouze prostředkem, nikoliv tedy jedinou a dostačující podmínkou dosažení cílů, které si programy učitelského vzdělávání a profesního rozvoje stanovují. Videá sama o sobě nepomohou učitelům rozvíjet myšlení a zlepšovat svou praxi. Stěžejní je, jak se s videi pracuje a zda jsou využity jeho výhody (srov. van Es et al., 2015). Důležitou rolí v rámci programů je role facilitátorů – osob, které programy organizují, pomáhají vytvářet a rozvíjet atmosféru ve skupině, moderují diskusi atd. Role facilitátorů je často určující pro dosažení cílů programu. Van Esová a Sherinová (2006) zkoumaly rozdíl v efektech videoklubů, které byly či nebyly cíleně facilitovány. Ve videoklubu, který měl jasně stanovený cíl a byl se zřetelem na tento cíl facilitován (byly kladeny otázky směřující k určitým aspektům sekvencí a výukových situací), se u učitelů po účasti ukázalo specifitější zaměření při sledování videosekvencí výuky. Naopak tomu bylo u videoklubu, kde procesy byly nastaveny podobně, ale setkání probíhala bez facilitace – učitelé si sami vybírali videa, řídili diskusi a dávali si navzájem zpětnou vazbu. U účastníků toho videoklubu došlo k rozšíření pohledu a zmiňování více témat při analýze videosekvence výuky při posttestu. Oba typy změn jsou žádoucí s ohledem na kontext – ale jejich rozdílnost

dokumentuje důležitost procesu facilitace a osoby facilitátora pro průběh a výsledky programů profesního rozvoje, které využívají videosekvence z výuky.

Role facilitátora se projevuje ve třech oblastech: (a) v organizační, (b) v sociální a emoční, (c) v obsahové a kognitivní. Facilitátor obvykle organizuje setkání učitelů, technicky je zajišťuje, asistuje učitelům při pořizování videozáznamu jejich výuky apod. Další dvě oblasti, tedy sociální/emoční a obsahová/kognitivní se vzájemně prolínají a jsou na sobě závislé. Jak jsme uvedli výše, využití videosekvencí vlastní výuky (resp. výuky kolegů) je spojeno s ostychem své video dát k dispozici pro diskusi a analýzu a s ostychem video kolegy komentovat. Proto je nutné v rámci profesní učící se komunity budovat atmosféru důvěry, kolegiality a bezpečí (kap. 2.1), která ale zároveň podporuje otevřené a kritické zkoumání vyučování a učení. Zkušenosti facilitátorů podporují ve skupině kritickou analýzu, otevřený přístup, respektující jazyk a využívání videozáznamu jako opory komentářů (Borko et al., 2011, s. 184).

Rich (2015, s. 76) uvádí několik rolí, které facilitátor může naplňovat:

- pomáhá účastníkům stanovovat si cíle (*challenger*);
- zajišťuje, aby všichni účastníci měli k dispozici stejné informace (*clarifier*);
- vybírá videosekvence výuky (*coordinator*);
- poskytuje expertní náhled (za úrovní skupiny), ať už se jedná o náhled z perspektivy delší zkušenosti nebo jiného oboru (*expert*);
- zaměřuje pozornost ke specifickým aspektům videosekvence (*focuser/ proposer*);
- iniciuje nové kolo analýzy (např. s novým tématem; *initiator/prompter*);
- modeluje způsoby, jakými začlenit určitou metodu/aspekt do výuky (*model*).

Výzkum vztahující se k facilitaci programů profesního rozvoje se kromě takto širokých rolí zaměřuje i na zkoumání konkrétních „tahů“ (*moves*), které facilitátoři při moderování diskusí využívají. Jednou z důležitých technik je podněcování učitelů, aby využívali příklady z videosekvencí k prozkoumání myšlení studentů (*pressing*; van Es et al., 2015, s. 122). Zaměření účastníků na myšlení studentů pomohlo v tomto konkrétním programu profesního rozvoje např. i s úrovní kritiky v rámci skupiny – odklon od hodnocení výkonu učitele odosobnil komentáře k videosekvencím a usnadnil rozvoj kritické kolegiálnosti (*critical colleagueship*; van Es et al., 2015, s. 123). Zkušenosti facilitátorů z programu *Problem Solving Cycle*

(kap. 2.2.4) potvrzují, že i při vysoce adaptivních programech může být prospěšné připravit si některé stěžejní otázky k videosekvencím předem (srov. Borko et al., 2011, s. 185). Facilitátorovi to umožní lépe si ujasnit cíle daného setkání a do určité míry předvídat, jak se bude diskuse kolem videa odvíjet (při zachování flexibility a adaptivnosti diskuse).

Důležitým aspektem práce facilitátora je jeho profesní vidění (srov. Lefstein & Snell, 2011). Ať už je facilitátorem výzkumník, zkušenější kolega nebo v případě studentů učitelství spolupracující učitel, jeho profesní vidění je ovlivněno jeho zkušenostmi, vzděláním, kontextem apod. Je proto nutné dát dostatek prostoru a respektu profesním viděním jednotlivých účastníků, aby se omezily nerovnosti v mocenských vztazích ve skupině (které staví facilitátora do mocensky silnější pozice). Otevřeným uznáním rozdílnosti profesního vidění (u jednotlivých skupin aktérů i u jednotlivců) je umožněno jejich sdílení, které může být obohacující pro všechny účastníky, včetně facilitátora.

Od obecné charakterizace teoretických východisek, cílů a možných způsobů práce s videem v oblasti dalšího vzdělávání učitelů se nyní přesuneme na rovinu konkrétní a v následující kapitole popíšeme podobu některých vybraných programů profesního rozvoje.

2.2.4 Tři příklady programů dalšího vzdělávání učitelů¹⁰

V této kapitole představíme tři konkrétní programy profesního rozvoje učitelů (v rámci dalšího vzdělávání učitelů), které různými způsoby využívají video. Tyto příklady byly vybrány záměrně – byly inspirací pro náš vlastní přístup, který podrobněji (a s odkazy na tuto kapitolu) popíšeme v kapitole 3. Jedná se o následující přístupy, všechny původem z USA:

- *STeLLA* – program pro učitele přírodovědy v primární škole. Zaměřuje se na rozvoj jejich znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu. Videosekvence jsou rozebírány ze dvou úhlů pohledu – souvislý příběh obsahu v hodině a myšlení žáků.
- *Problem Solving Cycle* – program pro učitele matematiky. Základem je kolaborativní řešení matematického problému a jeho implementace do vlastní výuky, následovaná analýzou videa ve skupině. Hlavní pozornost je věnována roli učitele při implementaci problému a myšlení žáků.

¹⁰ Tato kapitola je založena na dříve uveřejněném textu (Janík & Minaříková, et al., 2011, s. 47–74).

- Videokluby – program pro učitele matematiky¹¹. Cílem je rozvinout profesní vidění učitelů, především pak jejich vnímání a následně práci s matematickým myšlením žáků. Obsah není stanoven předem (jako v případech předchozích dvou programů), ale vyplývá z výběru videosekvencí, které jsou analyzovány právě s důrazem na myšlení žáků.

Ačkoliv se liší svými konkrétními postupy a sledují poněkud odlišné cíle, navazují tyto přístupy na podobná teoretická východiska. Jejich základním premisám se budeme věnovat v následující kapitole.

STeLLA

Program STeLLA je určen učitelům přírodovědy v primární škole. Autoři programu na základě studia relevantní výzkumné literatury vybrali několik myšlenek (viz dále), které mají značný potenciál pro zlepšení učitelského vzdělávání, praxe a učení žáků. Jelikož se jednalo o jednoletý program, autoři se zaměřili na omezený okruh témat, se kterými nicméně pracovali do hloubky (Roth et al., 2011).

Důvodem pro vznik programu byla situace učitelů na primárních školách v USA. Podle Rothové et al. (2011) mají malou průpravu v didaktice přírodovědy a ještě menší v oblasti přírodovědných disciplín, které mají vyučovat. Učitelé hovoří o nedostatečných znalostech obsahu a o rozpacích, když mají tyto obsahy vyučovat (Roth et al., 2011). Jejich znalosti nestačí na to, aby mohli rozpoznat mylné představy u svých žáků a pracovat na jejich přehodnocení. Někteří dokonce podléhají stejným mylným představám (Smith, 1987). Jedním z cílů programu STeLLA proto je posílení znalosti obsahu přírodovědných předmětů u učitelů primárních škol.

Druhý cíl programu STeLLA směřuje k rozvoji didaktických znalostí obsahu (Shulman, 1986). Autoři programu navázali na předchozí výzkumy (např. van Es & Sherin, 2008; videostudie TIMSS – Roth, 2009) a identifikovali dva typy didaktických znalostí obsahu, které mají největší potenciál ovlivnit učení žáků i učitelů během jednoho roku. Šlo o znalost souvislého příběhu obsahu (*coherent content storyline*) a znalost myšlení žáků (*student thinking*).

Jak ukázala videostudie TIMSS, v úspěšnějších zemích učitelé využívali více aktivit pro rozvíjení vybraných vědeckých idejí a organizovali hodiny tak, že se podobaly příběhu, tzn. mezi úvodní otázkou, hlavní myšlenkou a následnou diskusí,

¹¹ V jednom případě se jednalo o učitele různých předmětů – kap. 2.2.3. Dále se ale budeme soustředit pouze na videokluby pro učitele matematiky.

aktivitami a zakončením hodiny byly viditelné vazby (odtud souvislý příběh obsahu). Druhá myšlenka, zaměření na myšlení žáků, vyplývá z potřeby adaptivnosti a individualizace výuky. Ukazuje se, že se učitelé při plánování, realizaci a analýze hodin nezaměřují na myšlení žáků (van Es & Sherin, 2008). Je proto žádoucí, aby byli v rozvoji této dovednosti podporováni, aby mohli lépe předvídat, kudy se bude myšlení žáků ubírat, a vhodně na něj reagovat (Roth et al., 2011).

V rámci programu STeLLA¹² jsou tyto dva typy didaktických znalostí obsahů prezentovány jako „brýle“, skrze které se učitelé učí analyzovat videozáznamy hodin. Hlavním cílem programu je tedy naučit učitele analyzovat hodiny pomocí těchto dvou „brýlí“ a následně používat dané strategie ve vlastní výuce.

Těžištěm programu byla interakce učitelů ve skupinách čítajících pět až deset osob. V rámci těchto skupin se učitelé věnovali rozboru videopřípadů. Videopřípady obsahují jednu nebo více videosekvencí z jedné třídy a relevantní písemné záznamy, pre- a post-testy a plány hodin. Videosekvence mohou být z videozáznamů hodin nebo z rozhovorů s žáky nebo učiteli. Pozornost účastníků byla soustředěna především na použití výše zmiňovaných „brýlí“ – souvislý příběh obsahu a myšlení žáků. Program probíhal ve dvou fázích:

Letní škola – trvala tři týdny; v dopoledních hodinách¹³ probíhaly semináře pod vedením lektorů z univerzity. Cílem těchto seminářů bylo prohloubení znalostí obsahů u účastníků programu (jedním z témat byla například elektřina). V dopoledních hodinách probíhaly lekce s autory programu STeLLA (v rozsahu 22 hodin), ve kterých byly účastníkům představeny zmiňované „brýle“ a první videopřípady, které byly obsahově stejně zaměřeny jako dopolední semináře (stejně přírodovědné téma). V této etapě se účastníci učili, jak analyzovat předkládané videopřípady za pomoci daných „brýlí“.

Práce v průběhu roku – v rozsahu 32 hodin. Na podzim učitelé nejprve odučili šest až osm hodin na základě plánů hodin vypracovaných autory programu. Tyto plány měly za cíl pomoci učitelům používat dané „brýle“, poskytnout jim více možností ujasnit si přírodovědný obsah v průběhu výuky a také poskytnout sdílenou náplň výuky pro následnou analýzu hodin. V návaznosti na to byly pořízeny videozáznamy výuky asi poloviny účastníků, které byly následně rozebírány v seminářích

12 Jak popisuje Rothová et al. (2011), vzdělávacího programu STeLLA se účastnily dvě skupiny učitelů čtvrtých, pátých a šestých ročníků (tj. primární a nižší sekundární stupeň) škol nedaleko Los Angeles, Kalifornie. Experimentální skupina (n = 32) se účastnila celého programu, kontrolní skupina (n = 16) absolvovala pouze semináře týkající se přírodovědného obsahu. Tyto dvě skupiny studentů se od sebe nelišily, co se týče úrovně vzdělání, přípravy v přírodních vědách ani délky praxe.

13 V rozsahu 44 hodin; členové kontrolní skupiny se účastnili pouze těchto seminářů a dále v programu nepokračovali.

(*první kolo*). Učitelé poté přepracovávali stanovené plány pro druhou polovinu účastníků (*druhé kolo*), která je následně použita ve svých hodinách. Opět byly pořízeny videozáznamy. Během zimy a jara se změnila práce v seminářích. Facilitátoři (autoři programu) poskytovali méně strukturovanou podporu a učitelé pracovali samostatněji (na vytváření plánů i při analýzách hodin). Povaha videopřípadů se tudíž také změnila. Zaměření na pohled skrze dvojce „brýle“ nicméně zůstalo.

Problem Solving Cycle

Program *Problem Solving Cycle* (PSC) je určen učitelům matematiky a zaměřuje se na využití problémových úloh ve výuce. Jeden cyklus programu *Problem Solving Cycle* sestává ze tří na sebe navazujících workshopů (Koellner et al., 2007). Každý z nich má specifický účel a v každém z nich jsou využívány specifické prostředky k jeho dosažení. Mezifázi představuje pořizování videonahrávek v rámci běžné výuky účastníků programu. Celý cyklus je organizován kolem nosného matematického úkolu, který umožňuje učitelům sdílet jejich matematické a pedagogické zkušenosti. Tento sdílený zážitek usnadňuje reflexi matematického poznání a výuky. Důležitým principem uplatněným ve všech třech workshopech je využití artefaktů z praxe, které situují profesní učení do kontextu jejich každodenní práce.

První workshop. Během prvního workshopu učitelé ve skupinách řeší nosný matematický úkol a plánují, jak ho budou vyučovat ve své třídě. Tento workshop je zaměřen na rozšíření znalosti matematického obsahu u učitele. Zároveň se ale pracuje s didaktickými znalostmi obsahu, a to především znalostmi obsahu a žáků. Vše je facilitováno členy výzkumného týmu, doktorandy v oboru didaktiky matematiky.

Pořízení videozáznamů. V období mezi prvním a druhým workshopem učitelé odučí hodinu v rámci své běžné výuky s využitím matematického problému a plánu hodiny z prvního workshopu. Člen výzkumného týmu tuto hodinu navštíví a pořídí její videozáznam. Každý učitel následně obdrží videozáznam své hodiny na DVD.

Oba facilitátoři a celý tým diskutují o všech videozáznamech a společně pak vyberou ukázky relevantní pro zaměření druhého a třetího workshopu, které budou učitelé v jejich rámci sledovat a diskutovat. Ke každé videoukázce připraví sadu dvou až tří otázek, které zaměří pozornost účastníků workshopu při jejím sledování.

Druhý workshop. Ve druhém workshopu je do popředí postavena otázka role učitele při výuce matematického problému z prvního workshopu. Videosekvence vybrané výzkumným týmem slouží jako odrazový můstek k dalšímu uvažování a k diskusi v menších skupinkách i v rámci celé skupiny. Všichni účastníci programu

sdílí zkušenosti ze zavádění stejného úkolu ve výuce a jejich rozprava je zakotvena ve videosekvenci. Ta jim dává příležitost reflektovat, jaký vliv má učitel na žáky a na jejich porozumění úloze a její zpracování. Po práci ve skupinách se vše diskutuje v plénu. Facilitátoři diskusi usměrňují a nakonec shrnují.

Třetí workshop. Třetí workshop tematizuje myšlení žáků při řešení matematického problému z prvního workshopu. Postup je podobný jako u druhého workshopu – facilitátoři nejprve představí ukázkou, rozdají pracovní listy s otázkami a celá skupina pak sleduje videosekvenci dohromady. Učitelé poté pracují ve skupinách a diskutují o zadaném problému. Tento workshop má učitele přimět studovat myšlení svých žáků (tzn. zaměřuje se na znalost matematiky a žáků).

Jak jsme zmínili výše, video má v rámci PSC důležitou úlohu. Tím, že mají účastníci programu možnost vyzkoušet si výuku diskutovaného problému, staví tento program profesního vzdělávání na relevantním kontextu – na každodenní zkušenosti učitelů, na jejich vlastním prostředí. Videozáznam této hodiny, pořízený v jejich škole, v jejich třídě, v jejich výuce, umožňuje přenést tento kontext do programu profesního vzdělávání. Učitelé tak mohou svou zkušenost sdílet s ostatními. Všichni mají zkušenost výuky stejného matematického úkolu, všichni sledují stejnou ukázkou – to poskytuje možnost velmi pevného a přesného zakotvení diskuse a možnost skupinové reflexe vybraného problému (týkajícího se buď role učitele, nebo myšlení žáků). Video lze navíc zastavit, přehrát, zpomalit – podle potřeby účastníků. Jelikož má každá skupinka k dispozici laptop, nejsou závislí na celé skupině a na facilitátorech a mohou postupovat svým tempem, diskutovat momenty a situace, které se jim jeví jako stěžejní.

Videokluby

Videokluby autorem van Esové a Sherinové (2008) jsou programem dalšího vzdělávání určeným pro učitele matematiky. Práce ve videoklubech spočívá ve společném zhlédnutí videozáznamu z výuky jednoho z účastníků a následné diskusi. Skupiny se scházejí jednou nebo dvakrát za měsíc, celkem desetkrát za školní rok.

Každé setkání má podobný formát. Před setkáním výzkumník pořídí videozáznam výuky dvou účastníků videoklubu. Pořizování videozáznamu probíhá podle následujících pravidel: v případě aktivit, na kterých se podílí celá třída, kamera zabírá celou místnost. Při práci v malých skupinách je kamera zaměřena na jednu nebo dvě skupiny. Během samostatné práce kamera sleduje učitele, jak se pohybuje po třídě. Zvuk je po celou dobu nahráván třemi mikrofony rozmístěnými po třídě.

Po pořízení videozáznamů je tentýž výzkumník zhlédne a identifikuje krátké ukázky, v nichž jsou do popředí stavěny matematické otázky, které byly v hodině vzneseny. Z každého videozáznamu je vybrána ukázka v rozsahu 5–7 minut, ke které je pořízen transkript. Tato ukázka je pak promítnuta na setkání.

V rámci setkání videoklubů se výzkumník dostává do role facilitátora¹⁴. Začíná diskusi zasazením videozáznamu do kontextu, představí matematické téma a hodinu. Učitel, z jehož výuky videonahrávka pochází, má příležitost vše doplnit vlastním komentářem ke kontextu hodiny/třídy/školy.

Cílem facilitátora je pomoci učitelům naučit se všimnout si a interpretovat matematické myšlení žáků. Podněcuje je, aby zkoumali myšlenky a nápady žáků, aby svoje výroky podporovali důkazy z videosekvence a aby se snažili interpretovat žákovo porozumění matematice.

I když výzkumníci videoukázky vybírali a viděli, nemají předem dané představy o tom, jaké interpretace jsou přijatelné.

Zmíněné programy profesního rozvoje učitelů využívající video naznačují přes podobná východiska značnou různorodost z hlediska jejich struktury, zaměření a práce s vlastním videem. Z toho pak mohou vyplývat i různé efekty práce s videem. Právě touto problematikou se budeme zabývat v následující kapitole.

2.2.5 Efekty práce s videem v učitelském vzdělávání¹⁵

Cílem programů učitelského vzdělávání a profesního rozvoje, které využívají video, je iniciace změny u učitele, ať už míří na jeho myšlení, znalosti, vidění nebo jednání (viz [kap. 3.1](#)). Pro pochopení efektů využití videa je důležité pochopit jeho vliv na proces změny. Podle slov samotných učitelů tento vliv spočívá zejména v tom, že video jim umožňuje zaměřit analýzu výuky a vidět vlastní výuku z jiné perspektivy. Učitelé mají tendenci více věřit zpětné vazbě na základě videa než na základě jiných metod. To vše je motivuje zlepšovat se. Video podle učitelů také pomáhá lépe si zapamatovat cíle pro změnu, které si stanovili, a vybavit si je přímo ve výuce. V neposlední řadě jim video umožňuje vidět proces a výsledky jejich snažení (Tripp & Rich, 2012, s. 737–738).

¹⁴ Druhý výzkumník pořízuje videozáznam setkání a diskuse se účastní jen příležitostně.

¹⁵ Část této kapitoly je založena na dříve uveřejněném textu (Janík & Minaříková, et al., 2011, s. 47–74).

Co se týče konkrétních efektů využití videa, Gaudin a Chaliès (2015, s. 53–54) ve své rozsáhlé přehledové studii shrnuli několik oblastí, ve kterých se projevuje vliv využití videa v programech učitelského vzdělávání a profesního rozvoje. První oblastí je motivace učitelů. Výzkumné studie ukazují na pozitivní vnímání videa, vyšší úroveň spokojenosti než při použití textových přístupů (např. případů) a zvýšenou vnitřní motivaci a zájem. Další oblastí je kognice učitelů. Výzkumy naznačují, že (s ohledem na cíl a přístup jednotlivých programů) se u učitelů i studentů učitelství v programech profesního rozvoje využívajících video rozvinula schopnost identifikovat důležité události ve videosekvenci, vidět sebe z pozice žáků (a lépe tak odhadnout míru porozumění žáků), rozumět rozhodnutím učitele ve videosekvenci a tomu, jak k němu dospěli, nebo zaměřovat pozorování, interpretaci a analýzu výukových situací. Do této oblasti patří i změny v profesním vidění účastníků, které jsme tematizovali v kapitole 1.3.4. Poslední oblastí je samotná praxe účastníků programů profesního rozvoje. Některé studie upozorňují, že předpoklad, že nejprve dochází k rozvoji kognice učitelů a teprve poté k rozvoji praxe, nemusí být pravdivý. Podle Gaudina a kolegů (2014) studenti učitelství i praktikující učitelé přejímají postupy zhlédnuté ve videosekvenci, aniž by byli schopni vysvětlit, proč je použili. Dalším přínosem videa může být u začínajících učitelů jejich příprava na vstup do třídy po emoční a inteligenční stránce. Benefity využití videa v programech profesního rozvoje byly vysledovány i v oblasti učení žáků.

Při analýze výsledků výzkumů doprovázejících programy profesního rozvoje využívající video (především tří výše zmíněných přístupů) lze identifikovat několik oblastí, ve kterých se efekty práce s videem projevují. Jedná se především o: (a) změny ve znalosti obsahu, (b) změny ve schopnosti analyzovat videozáznam výuky, (c) změny ve schopnosti všimnout si / profesním vidění, (d) změny ve způsobu diskutování, (e) změny v pozorovaných vyučovacích strategiích, (f) změny identifikovatelné u žáků a (g) změny pocívané samotnými účastníky. Jednotlivé oblasti dále podrobněji rozebereme.

Změny ve znalosti obsahu u učitelů

Výzkum tyto změny potvrdil, například po účasti v programu STeLLA (Roth et al., 2011). Podle očekávání autorů programu se u obou skupin účastníků během letní školy výrazně prohloubily a rozšířily znalosti vybraného obsahu. Členové experimentální skupiny si své znalosti udrželi i po skončení letní školy (vykazovali jen mírný pokles), zatímco členové kontrolní skupiny své znalosti rychle ztráceli.

Podobný efekt měl i program PSC. Jeho cílem bylo rozšířit čtyři komponenty znalostí matematiky, které učitelé potřebují pro efektivní výuku (běžné znalosti matematického obsahu, specializované znalosti matematického obsahu, znalosti matematiky a žáků a znalosti matematiky a vyučování – **kap. 2.2.4**) a tento cíl se zdál být splněn. Ačkoliv nelze poskytnout důkaz o tom, že všichni účastníci programu prohloubili všechny aspekty svých znalostí matematiky, analýza videozáznamů workshopů potvrzuje, že k tomu měli příležitost (Koellner et al., 2007, s. 299).

Změny ve schopnosti analyzovat videozáznamy hodin

Na tento aspekt se specificky zaměřoval výzkum, který doprovázel program STeLLA (Roth et al., 2011). Ukázalo se, že schopnost kontrolní skupiny analyzovat výuku zůstala po letní škole i v průběhu následujícího roku nezměněna. Členové experimentální skupiny vykazovali sice rychlý růst ve schopnosti analyzovat po letní škole, v průběhu roku se nicméně tento trend obrátil a jejich schopnost analyzovat videozáznamy se lehce zhoršila. Výsledné skóre experimentální skupiny na konci celého programu bylo nicméně signifikantně vyšší než u kontrolní skupiny. Změna ve schopnosti analyzovat videozáznamy výuky se ale projevila i v rámci programu PSC. Ukázalo se, že v průběhu programu se diskuse účastníků v rámci jednotlivých programů stávaly více produktivní, zaměřené, hluboké a analytické, týkající se přímo specificky vybraných témat (Borko et al., 2008).

Změny ve „schopnosti všimnout si“

Jedna ze studií týkající se videoklubů se zaměřovala na schopnost všimnout si a na to, jak se během účasti ve videoklubech u jednotlivých účastníků měnila. Autorky (van Es & Sherin, 2008) analyzovaly videozáznamy rozhovorů s učiteli před účastí ve videoklubu i po ní a také videozáznamy ze setkání videoklubů. Výsledky ukazují, že učitelé na konci videoklubu diskutovali o jevech/dějích ve třídě novým způsobem. V dimenzi aktér se učitelé více zmiňovali o žácích. V dimenzi téma se místo klimatu vyjadřovali více k myšlení studentů. Více interpretovali, než popisovali (dimenze přístup), a jejich komentáře byly specifičtější. Rozdíly mezi účastníky videoklubů a členy kontrolní skupiny byly statisticky významné.

Změny ve způsobu diskutování

Van Esová (2009) ve své studii popisuje, jakým způsobem se změnil způsob diskutování jednotlivých účastníků v průběhu videoklubu. V první fázi svého výzkumu autorka analyzovala videozáznamy setkání videoklubu a identifikovala tři organizační role (koordinátor, vysvětlující, mediátor) a sedm diskusních rolí (iniciátor,

navrhovatel, podporující, kritik, stavitel, shrnující a blokátor), které účastníci přijímali. V druhé fázi analyzovala stejné videozáznamy s cílem zjistit, jak se jednotliví účastníci vyvíjeli v rámci čtyř vybraných rolí. Studie potvrdila, že způsob účasti na diskusích se v průběhu videoklubu měnil. Účastníci častěji vystupovali v roli *iniciátora*. Témata, která v této roli předkládali skupině k diskusi, se posunula spíše k otázkám matematického myšlení žáků. Jako *navrhovatelé* více rozvažovali a byli váhavější. V roli *stavitele* byly komentáře účastníků více spojeny s probíhající diskusí a založeny především na videoukázkách a transkriptech. *Kritikové* stále oponovali svým kolegům; navrhovali však také alternativní vysvětlení.

Změny v pozorovaných vyučovacích strategiích

V programu STeLLA (Roth et al., 2011) se ukázalo, že členové experimentální skupiny se výrazně zlepšili v použití všech cílových strategií. Jedinou výjimkou byl čas strávený elicitováním myšlenek žáků. Podobné analýzy doprovázely i videokluby. Pomocí analýzy videozáznamů hodin pořízených u účastníků videoklubu identifikovaly autorky tři změny ve výuce účastníků kurzu (van Es & Sherin, 2010, s. 169–171):

- *Vytváření prostoru pro myšlení žáků* – učitelé v průběhu výuky poskytovali žákům více prostoru pro přemýšlení.
- *Zkoumání myšlení žáků* – učitelé v závěru práce ve videoklubu věnovali více pozornosti matematickému myšlení.
- *Učení se během vyučování* – videozáznamy z posledního měsíce práce ve videoklubu ukázaly, že učitelé v kontextu třídy vnímali sami sebe jako učící se matematické (*mathematics learners*). Učitelé se například odmlčeli uprostřed hodiny, aby promysleli myšlenku, kterou vyslovil žák a která je zmatla.

Změny ve výuce účastníků byly pozorovatelné i u účastníků programu PRACTISE (Berson et al., 2015), který využil videa k reflexi vyučování účastníků v rámci dvoutýdenního praktika. To se netradičně odehrávalo mimo školu účastníků v rámci letní školy. Metody, které byly participantům v rámci programu představeny a za pomoci videa reflektovány ve vztahu k jejich vlastní výuce, se do určité míry promítly do jejich praxe. K pozitivním výsledkům došli i Schindlerová a kolegové ve své studii navazující na program *Dialogic Video Cycle*, který využívá videa pro podporu dialogického vyučování (Schindler, Gröschner, & Seidel, 2015). Po účasti v programu se u účastníků změnila strategie dotazování a poskytování zpětné vazby, které jsou základem podpory učení žáků a dialogického vyučování.

Změny identifikovatelné u žáků

Až na úroveň zkoumání efektů programu profesního vzdělávání pro žáky zúčastněných učitelů se dostal výzkum doprovázející program *Dialogic Video Cycle* (Schindler et al., 2015). V návaznosti na účast učitele v programu a změny ve vyučovacích strategiích došlo ke změnám pozorovatelným i u žáků. Ti v rámci diskusí ve třídě více rozvíjeli své odpovědi a komentáře a využívali přitom více svých předchozích znalostí. Studie doprovázející program STeLLA (Roth et al., 2011) také zkoumala efekty na žáky. Žáci učitelů po absolvování programu STeLLA měli při testu znalostí signifikantně lepší výsledky než žáci stejných učitelů před účastí v programu.

Změny pocíťované samotnými účastníky

Neméně důležité jsou efekty, které pocíťovali sami účastníci. V rozhovorech po ukončení práce ve videoklubu se učitelé vyjadřovali ke změnám, které sami subjektivně vnímali. Van Esová a Sherinová je stručně shrnuly v jedné ze svých studií (2010, s. 167–168).

- *Význam pozornosti věnované myšlení žáků* – účastníci programu opakovaně zmínili, že jim videoklub pomohl uvědomit si, že žáci mohou mít zajímavé myšlenky, které učitele nenapadnou.
- *Věnování pozornosti myšlení žáků během vyučování* – většina účastníků programu byla přesvědčena, že věnují větší pozornost myšlení žáků během vyučování a že to ovlivňuje jejich výuku.
- *Učení se o kurikulu* – podle slov účastníků jim práce ve videoklubu pomohla blíže poznat kurikulum. To, že mohli sledovat hodiny ostatních učitelů ze stejných i jiných ročníků, jim poskytlo vhled do širších cílů kurikula (např. spojitost či návaznost mezi jednotlivými ročníky apod.).

2.3 Shrnutí

Naše úvahy o rozvíjení profesního vidění učitelů jsou rámovány poznatky o profesním učení obecně a souvisejícími teoriemi. Profesní vidění je paradigmaticky ukotveno v konstruktivistických a sociálně konstruktivistických teoriích. Z toho se odvozují i teorie profesního učení, na které se jeho rozvíjení odkazuje.

V této kapitole jsme se pokusili o shrnutí základních východisek rozvíjení profesního vidění, které inspirovalo náš přístup a tvorbu videoklubů. Profesní učení a profesní rozvoj vidíme nejen jako individuální proces, ale v souladu se Shulmanem

a Shulmanovou (2004) bereme v úvahu i rovinu profesní komunity a širšího kontextu. V kontextu profesního učení je profesní učící se komunita důležitým prvkem, jehož význam vzrostl s nástupem tzv. kolegiálního či kooperativního profesionalismu v učitelství (přibližně od 80. let 20. století; srov. Hargreaves, 2000, s. 162). Ačkoliv termín profesní učící se komunita není jednoznačně vymezen, odkazuje obvykle ke skupině (učitelů), kteří se po dostatečně dlouho dobu setkávají a věnují se kolaborativním aktivitám vztaženým k problémům praxe. Nicméně ne každá skupina učitelů je profesní učící se komunitou. Ta by se měla vyznačovat především sdílenou hodnotovou orientací, vzájemnou spolehlivostí, péčí a podporou (Westheimer, 1999), kolektivní zodpovědností (Stoll et al., 2006), kolegiálními a kolaborativními interakcemi nebo jasnými diskursními normami pro produktivní spolupráci (van Es, 2012).

Upozornili jsme, že jednou z forem reprezentace praxe, kterými se profesní učící se komunity mohou zabývat a kolem kterých mohou situovat profesní učení a rozvoj, je videozáznam výuky. Ten je v učitelském vzdělávání v různých podobách využíván již od 60. let 20. století. Programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, které využívají video, jsou často inspirovány situačními teoriemi učení, jelikož video je konkrétním artefaktem, který pomáhá přenést události ze školních tříd do kontextu seminářů v rámci přípravného vzdělávání nebo setkání profesních učících se komunit.

Při tvorbě a organizaci programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, které pracují s videem, je potřeba zvážit několik aspektů. Zprv je třeba rozhodnout, zda program bude odpovídat spíše rozvojovému přístupu, který si klade za cíl podporovat u učitelů interpretaci a reflexi výukových situací, nebo normativnímu přístupu, který má u učitelů rozvíjet znalost jak jednat. Mnoho programů nicméně zahrnuje prvky obou těchto přístupů. Co se týče způsobu práce, pohybují se programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů na kontinuu od velmi adaptivních a reflektujících daný kontext až po velmi specifikované, které jsou předem připravené a nemění se v závislosti na potřebách jednotlivých účastníků (srov. Borke et al., 2011). Lze rozlišit programy obsahově zaměřené (oborovědidaktické) od obecněji zaměřených.

Důležitým tématem při tvorbě programů využívajících video je právě typ a výběr videosekvencí – zda budou využity videozáznamy pouze částí výuky, nebo celých hodin, zda se bude jednat o video cizí, nebo videa účastníků a kdo videomateriál bude vybírat. Využití vlastního i cizího videa má jak přínosy, tak úskalí. Cizí video může být účastníkům kontextově vzdálené, ale může usnadňovat kritickou diskusi nad jeho charakteristikami. Naproti tomu videa jednotlivých účastníků

jsou kontextově blízká, ale mohou vzbuzovat negativní emoce jak na straně učitele, jehož video je promítáno (ostych, neochota), tak na straně jeho kolegů, pro které tato situace může být nepříjemnou. V některých případech, pokud je skupina nastavená na vyhýbání se konfliktu a na povrchní přátelskost (tzv. pseudokomunita; Grossman et al., 2001), může využití vlastního videa bránit kritické reflexi výukové praxe. Je proto důležité snažit se o vytvoření skutečné profesní učící se komunity, která podporuje kritickou reflexi. V tom mohou hrát velkou roli facilitátoři, kteří se na utváření komunity mohou aktivně podílet a pomoci nastavovat diskurzivní normy a způsob komunikace. Jejich role je důležitá i z toho hlediska, že pomáhají učitelům stanovovat si cíle, zaměřovat pozornost na specifické aspekty videosekvencí nebo podporovat hlubší analýzu. Zde je však třeba brát ohled na to, že profesní vidění účastníků-učitelů může být odlišné od profesního vidění facilitátora-výzkumníka nebo facilitátora-vzdělavatele učitelů. Podle Lefsteina a Snellové (2011) by profesní vidění facilitátora nemělo být normou.

V kapitole 2.2.4 jsme představili tři obsahově zaměřené programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, které využívají videa v rámci profesních učících se komunit. Jedná se o *Problem Solving Cycle*, STeLLA a videokluby. Ve všech třech zmiňovaných programech hraje stěžejní roli videozáznam výuky konkrétního vyučovacího předmětu, ačkoliv jeho role se liší. V prvních dvou programech poskytují organizátoři/facilitátoři velký vklad na začátku. V programu STeLLA jde o teoretické semináře a připravené videopřípady, u *Problem Solving Cycle* pak o matematický problém, který vybírá facilitátor. V určité fázi se ale dostává do hry videozáznam vlastní výuky účastníků, který určuje další směřování a diskuse, protože je jejich základem. Role facilitátorů se tak mění a dále jen diskuse vedou a usměrňují. Pocit sdílení mezi účastníky je v programu *Problem Solving Cycle* ještě umocněn tím, že hodinu společně plánují – její kontext je tedy všem blízký a dává prostor pro srovnávání.

Výše zmíněné programy učitelského vzdělávání byly doprovázeny výzkumem. Ten naznačuje, jaký vliv může mít využití videa ve spojení s kolaborativním učením na učitele, jejich znalosti, myšlení i praxi. Výsledky výzkumů ukazují, že efekty programů se netýkají pouze samotné práce s videozáznamy, ale i znalostí obsahu učitelů, diskusí ve videoklubech, jejich vlastní praxe a mají vliv i na jejich žáky. Tyto povzbudivé výsledky naznačují, že práce s videozáznamy slouží různým účelům a stanovené cíle pomáhá naplňovat. Proto jsme se při přípravě programu profesního rozvoje pro učitele nechali inspirovat některými prvky výše zmíněných programů, které se ukazují jako prospěšné pro profesní učení učitelů. Popis našeho přístupu bude předmětem následující kapitoly.

3 PROFIVI VIDEOKLUBY

V této kapitole se budeme soustředit na naše pojetí videoklubů jakožto programu vzdělávání a profesního rozvoje učitelů (anglického jazyka). Nejprve se zaměříme na teoretická východiska, na kterých jsou videokluby založeny, poté na koncept komunikační kompetence jakožto jednoho z hlavních cílů výuky cizích jazyků. Nakonec popíšeme, jak konkrétně videokluby probíhaly.

3.1 Teoretická východiska a cíle videoklubů

Profesní (video)kluby představují formu dalšího vzdělávání učitelů, která spočívá v utvoření profesního společenství, v němž učitelé za podpory oborových didaktiků z fakult připravujících učitele usilují o zlepšování své výuky na základě její reflexe a sdílení znalostí a zkušeností. Na rozdíl od mentoringu, který je založen na vztahu pouze dvou osob (mentora a menteeho), pracují profesní (video)kluby s konceptem širšího profesního společenství utvořeného v rámci konkrétního vzdělávacího oboru či vyučovacího předmětu (v tomto smyslu jsou naše videokluby doménově specifické). Videokluby jsou společenství praktikujících učitelů, kteří mají zájem věnovat se reflexi výuky a svému profesnímu rozvoji. Tato společenství na setkáních diskutují za podpory autorů projektu videozáznamy reálné (vlastní nebo cizí) výuky, sdílí zkušenosti, reflektují svou výuku a vzájemně si „nastavují zrcadlo“.

Filozofie videoklubů navazuje na konstruktivistické, sociokonstruktivistické a situační teorie učení. Vychází se z toho, že vše nové je zpracováváno na základě předchozích znalostí a zkušeností, na základě předchozího porozumění. Videokluby dále zohledňují fakt, že učení je situované, a proto třída, kde učitel vyučuje svůj předmět, je silným kontextem pro jeho učení. Video pomáhá ukotvovat učení ve třídách učitelů a jejich konkrétní kontext přenášet do programu profesního rozvoje (srov. také úvod ke [kap. 2](#) a [kap. 2.2.3](#)). Sociální aspekt učení se je zohledněn ve vytváření profesních učících se komunit – jednotlivých skupin videoklubů (srov. [kap. 2.1](#)).

Tato teoretická východiska jsou zohledněna v jednotlivých aspektech a postupech videoklubů. Jejich konkrétní realizace je inspirována třemi programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů – konkrétně **videokluby** v pojetí van Esové a Sherinové (např. van Es & Sherin, 2008), programem **STeLLa** (Roth et al., 2011) a programem **Problem Solving Cycle** (Koellner et al., 2007; podrobný popis jednotlivých programů viz [kap. 2.2.4](#)). Videokluby byly inspirací pro celkové pojetí našeho programu

profesního rozvoje. Program STeLLA poskytl myšlenku týkající se brýlí, skrze které se na videosekvence dívat (v našem případě se brýlemi stal koncept komunikační kompetence – viz níže). Jeden z prvků programu *Problem Solving Cycle* – společný design aktivity a její následná realizace a reflexe – byl také zařazen do našeho přístupu. Konkrétněji se k popisu realizace videoklubů vrátíme v kapitole 3.1.2.

Ačkoliv byly naše videokluby inspirovány především programy z oblasti vzdělávání učitelů matematiky, měly čistě oborovědidaktický charakter a cíl spojený se specifiky výuky angličtiny jako cizího jazyka. Cílem videoklubu bylo rozvíjet profesní vidění účastníků, v těsné návaznosti na jejich profesní vědění a jednání. Konkrétně jsme se zaměřili na rozvoj profesního vidění pro uvědomělý rozvoj komunikační kompetence žáků – v tomto smyslu jsou naše videokluby obsahově zaměřené. O konceptu komunikační kompetence pojednáme v následující kapitole.

3.1.1 Zaměření videoklubů: komunikační kompetence

Předpokladem pro rozvoj profesního vidění pro uvědomělý rozvoj komunikační kompetence žáků je porozumění vlastnímu konstruktovi komunikační kompetence jako cíli cizojazyčné výuky. V této kapitole se zaměříme na pojetí cizojazyčné komunikační kompetence, přičemž se budeme věnovat zejména tomu, jak byla komunikační kompetence diskutována s účastníky našich videoklubů. V ohnisku našeho zájmu je tudíž jednak cílový konstrukt komunikační kompetence, tj. její definice a jednotlivé části, ale i typy učebních úloh, tj. procesy, které vedou k jejímu rozvíjení u žáků.

Komunikační kompetence je v nejobecnější rovině definována jako schopnost výměny informací jazykově správně, efektivně a vhodně s ohledem na kontext. Vývoj tohoto pojetí, tj. chápání jazyka a posunu od vnímání jazyka jako systému, tj. akcentu na jazykovou správnost, až po vnímání jazyka v jeho sociálním kontextu, byl dlouhý a zdaleka není u konce (podrobněji Laarsen-Freeman & Freeman, 2008). Modelů komunikační kompetence tedy existuje celá řada. Pro potřeby intervence v našich videoklubech jsme se rozhodli pracovat s modelem van Eka (1986), z něhož vychází konceptualizace komunikační kompetence ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*¹⁶ (2002). Van Ekův model staví na premise, že k rozvoji schopnosti komunikovat v cizím jazyce je třeba nejen (a) výuky slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti (*lingvistická kompetence*), ale rovněž (b) rozvoj schopnosti interpretovat a užívat jazykové formy vhodně s ohledem na situaci

(*sociolinguvistická kompetence*), (c) rozvoj schopnosti utvářet koherentní promluvu a porozumět komunikačním schémátům (*diskurzivní kompetence*), (d) rozvoj schopnosti kompenzovat mezery v jazykových znalostech (*strategická kompetence*) a (e) schopnost seznámit se se sociokulturním kontextem (*sociokulturní kompetence*; 1986, s. 30–31).

Přestože v současnosti učitelé čerpají obvykle z pojetí komunikační kompetence ve SERRJ (2002), založili jsme realizovanou intervenci na výše popsaném modelu, jelikož jej považujeme za model komplexní, přičemž ve své podstatě nekomplikovaný¹⁷. Současně naším cílem nebyla podrobná teoretizace vybraného konstruktů a jeho jednotlivých částí. Z toho důvodu jsme si jako dílčí cíl naší intervence určili integraci hlavních aspektů komunikační kompetence do profesního vědění (ovlivňujících profesní vidění a jednání) participujících učitelů.

Dále jsme se snažili podpořit učitele v úvahách nad tím, jak komunikační kompetenci rozvíjet u žáků. Součástí intervence byla tedy i diskuse o typech učebních úloh založených na kontinuu zahrnujícím zaměření se na formu sdělení na jedné straně (tj. akcent na jazykovou správnost promluvy) až po zaměření se na obsah sdělení, tj. akcent na schopnost sdílet informace, plynulost projevu a vhodnost jazyka s ohledem na kontext promluvy (podrobněji např. Littlewood, 1981, 2004). Diskutovány byly rovněž typy aktivit dle jejich dělení na aktivity pre-komunikační a komunikační (podrobněji Littlewood, 1981).

Zaměření intervence v rámci videoklubu bylo doménově specifické (*domain specific*). Intervence byla zaměřena na specifický aspekt profesního vidění učitelů anglického jazyka, tj. výběrové zaměření jejich pozornosti na rozvoj komunikační kompetence žáků. Profesní znalosti učitelů byly v rámci videoklubu s podporou facilitátorů elicitovány induktivně a diskutovány s oporou o vybrané teoretické zdroje (van Ek, 1986; Littlewood, 2004). Cílem bylo podpořit učitele v nazírání cílů, obsahu a procesů cizojazyčné výuky „novou/jinou“ perspektivou a rozvíjet tak jejich profesní vidění cizí i vlastní výuky.

Pro integraci komunikační kompetence do znalostní základny učitelů jsme rovněž považovali za stěžejní tzv. žitou zkušenost (*lived experience*). Do intervenčního plánu byly tudíž zahrnuty i prvky tzv. *Problem Solving Cycle*; (Koellner et al., 2007)

17 Model komunikační kompetence definovaný ve SERRJ jsme záměrně nepoužili, jelikož na něm staví i české kurikulární dokumenty a učitelé by tudíž s tímto modelem měli být obeznámeni. Využitím jiného modelu pro potřeby našeho videoklubu jsme se snažili zamezit možným pocitům učitelů, že jsou zkoušeni, zda model znají a rozumějí mu. Van Ekův model je v principu v současnosti přijatému modelu do vysoké míry podobný a pro naše potřeby tedy vhodný, tj. snadno uchopitelný a pro pojetí cílů jazykové výuky relevantní.

prostřednictvím společného návrhu učební úlohy zaměřené na rozvoj komunikační kompetence žáků za účasti všech učitelů ve videoklubu bez intervence facilitátorů (podrobněji [kap. 3.1.2](#)).

Přestože se v současnosti nacházíme v tzv. postkomunikačním období a pojetí cílů cizojazyčné výuky se posouvá a svým způsobem rozvolňuje – specificky v kontextu výuky anglického jazyka jako jazyka mezinárodní komunikace (podrobněji např. Larsen-Freeman & Freeman, 2008; Píšová & Kostková, 2015), je komunikační kompetence stále konstruktem stěžejním a výuku cizích jazyků ovlivňujícím, a to především prostřednictvím programových a kurikulárních dokumentů. Z toho důvodu jsme zaostřili pozornost učitelů ke komunikační kompetenci a možným přístupům k jejímu rozvoji. Porozumění konstruktů komunikační kompetence poskytuje učitelům nejen porozumění cílům cizojazyčné výuky, ale současně jim poskytuje i rámec pro hodnocení rozvoje žáků i hodnocení výuky jako takové.

3.1.2 Průběh videoklubů

V našem pojetí jsou videokluby chápány jako pravidelná setkání skupiny praktiku-jících učitelů, kteří za účasti facilitátorů diskutují nad videosekvencemi z vlastní či cizí výuky s cílem svého profesního rozvoje. ProfíVi videokluby byly inspirovány zejména **videokluby** van Ěsové & Sherinové (2008), programem **STeLLA** (Roth et al., 2011) a (především v rámci společného navrhování aktivit, viz níže) bylo využito prvků *Problem Solving Cycle* (Koellner et al., 2007).

V rámci projektu ProfíVi byly realizovány tři paralelní videokluby – jeden školní a dva fakultní. Školního videoklubu se účastnily čtyři učitelky, které byly zaměstnány v téže škole, a tento videoklub byl realizován přímo na základní škole (odtud videoklub školní). Učitelky působily jak na prvním, tak na druhém stupni ZŠ. Fakultní videokluby A a B byly tvořeny učiteli z různých škol a jejich setkávání bylo realizováno v prostorech Pedagogické fakulty MU v Brně (odtud videokluby fakultní). Fakultního videoklubu A se účastnili tři učitelé a učitelky prvního i druhého stupně ZŠ, z toho jedna působila na alternativní škole. Fakultního videoklubu B se pak zúčastnili čtyři učitelé a učitelky základní školy na prvním i druhém stupni. Setkání v jednotlivých videoklubech se konala pětkrát ve školním roce 2013/2014.

Každé setkání ve videoklubech trvalo cca 90 minut a ve všech třech skupinách mělo podobný scénář (samotný průběh byl ale do velké míry závislý na nastavení jednotlivých skupin). Vlastní sledování a diskutování o videosekvencích mělo

následující podobu: facilitátoři (v případě cizího videa) či samotní učitelé (v případě vlastního videa) uvedli kontext vyučovací hodiny. Poté sledovali účastníci celou videosekvenci a diskutovali o ní. Následně sledovali učitelé videosekvenci ještě jednou a byla jim ponechána možnost videosekvenci zastavit či se v ní vracet. V průběhu sledování či poté mohli učitelé diskutovat a komentovat videosekvenci. Každá videosekvence trvala asi 3–4 minuty. Obecné schéma videoklubů je k dispozici na [obrázku 4.1.1](#) ([kap. 4.2.2](#)).

V rámci prvního setkání byli účastníci videoklubů seznámeni mezi sebou a s průběhem videoklubů. Poté sledovali a komentovali dvě videosekvence cizí výuky anglického jazyka na základní škole. Pozornost učitelů při sledování a komentování videosekvencí nebyla facilitátory zaměřena na žádný konkrétní aspekt výuky. Cizí video bylo zvoleno záměrně – použití vlastního videa účastníků představuje náročnou situaci jak pro učitele, jehož video je použito (ostych, obava), tak pro jeho kolegy, kteří jej mají analyzovat (neochota kritizovat). Cizí video tedy mělo sloužit jako postupné představení analýzy videosekvencí na relativně bezpečných příkladech z praxe neznámých učitelů, ke kterým se ze strany účastníků neváže tolik emocí (srov. [kap. 2.2.3](#)).

Během druhého setkání měli učitelé komentovat videosekvence z vlastní výuky. Protože natáčení výuky zúčastněných učitelů probíhalo před začátkem videoklubů, mohl být výběr videosekvence, která byla předmětem diskusí, ponechán na samotném učiteli, jehož výuka byla nahrávána. Žádný z učitelů však této možnosti nevyužil a nechal výběr videosekvence na facilitátorech. V průběhu videoklubu byly diskutovány dvě videosekvence z výuky dvou učitelů. Stejně jako v prvním videoklubu nebyla pozornost učitelů facilitátory zaměřena. V průběhu tohoto setkání ale facilitátoři začali vnášet do diskuse otázky po cílech videosekvencí a po cílech výuky cizích jazyků (ve fakultním videoklubu B toto téma vyplynulo přirozeně z diskuse samotných účastníků bez intervence facilitátorů). Na závěr byl diskutován koncept komunikační kompetence (který měl sloužit podobně jako „brýle“ v programu STeLLA – viz [kap. 2.2.4](#)). K prostudování na další setkání dostali účastníci krátký text týkající se modelu komunikační kompetence dle van Eka a typů aktivit ve výuce cizích jazyků dle Littlewooda (kontinuum zaměření na formu sdělení – zaměření na význam sdělení; [kap. 3.1.1](#)).

Na začátku třetího setkání byl tento text diskutován a dále rozebírán. V rámci tohoto setkání učitelé sledovali a komentovali videosekvenci z výuky dalšího zúčastněného učitele. Na rozdíl od předchozích videoklubů byla pozornost učitelů zaměřována na rozvoj komunikační kompetence. Podobně jako v programu *Problem*

Solving Cycle (kap. 2.2.4) byli v závěru tohoto videoklubu učitelé požádáni o to, aby společně naplánovali aktivitu, směřující k rozvoji komunikační kompetence žáků s důrazem na jejich aktivní zapojení. Plánování této aktivity probíhalo ve fakultních videoklubech A a B bez přítomnosti facilitátorů¹⁸. Ve školním videoklubu byli facilitátoři přítomni, ale do diskuse zasahovali minimálně (kromě komentářů objasňujících zadání).

Mezi třetím a čtvrtým setkáním proběhlo u každého učitele natáčení jedné hodiny, ve které realizovali aktivitu navrženou v průběhu třetího setkání. Jejich úkolem bylo dodržet strukturu aktivity, ale přizpůsobit ji svému kontextu. Během čtvrtého setkání učitelé sledovali a komentovali videosekvenci, která tuto aktivitu zachycovala. Na rozdíl od videosekvencí použitých v předchozích setkáních se nejednalo o celistvou situaci, ale o průřez celou aktivitou (sestřih delšího časového úseku – v některých případech sestřih celé hodiny – v délce do 5 minut). Během tohoto setkání byly sledovány a komentovány videosekvence všech učitelů, kteří byli přítomni. Pozornost učitelů byla opět facilitátory zaměřována na rozvoj komunikační kompetence u žáků.

Páté, závěrečné, setkání ve videoklubech bylo věnováno shrnutí a ukončení celého programu. Na začátku setkání byly opět sledovány a komentovány videosekvence z výuky učitelů, ale jejich pozornost nebyla tentokrát facilitátory zaměřena. Poté byli učitelé požádáni o poskytnutí zpětné vazby a hodnocení celé zkušenosti s videokluby. Zpětná vazba nebyla strukturována, ale facilitátoři se dle potřeby zapojovali do diskuse, odpovídali na dotazy nebo se sami tázali.

Videokluby v našem pojetí (podobně jako v pojetí van Esové a Sherinové) nebyly navrženy čistě jako intervenční program, ale jejich design je úzce spojen s doprovázejícím výzkumem. Metodologii výzkumu – především pak cíle výzkumu a metody sběru dat představíme v následující kapitole.

¹⁸ Nepřítomnost facilitátorů nebyla plánovaná. Vyplynula až na setkání, na kterém facilitátoři vyhodnotili situaci jako pro učitele nepřijemnou a nabídli jim, že je nechají v klidu diskutovat. To bylo učiteli uvítáno.

4 METODOLOGIE

V této kapitole představíme metodologii výzkumu. Zaměříme se na výzkumné cíle obecně a podrobně popíšeme metody sběru dat. Vzhledem k tomu, že získaná data byla analyzována vícero způsoby, budou jednotlivé metody analýzy dat popsány až u jednotlivých studií v **kapitole 5**.

4.1 Cíle výzkumu

Jak naznačuje název knihy i projektu, cíl výzkumu byl trojí. První byl zaměřen na poznání a prozkoumání povahy profesního vidění jako součásti profesionality učitele v oborovědidaktickém kontextu. Jak jsme zmínili výše (**kap. 1.2**), koncept profesního vidění je kontextově vázaný. Odlišuje nejen profesionály od neprofesionálů, ale i mezi učitele-profesionály různých vyučovacích předmětů (případně stupňů škol; srov. Blomberg et al., 2011). Proto je důležité uchopit jej jak na oborově nespecifické úrovni (především procesuální stránka profesního vidění), tak na úrovni oborově specifické (především obsahová stránka profesního vidění).

Profesní vidění je nedílnou součástí profesní výbavy učitele a neexistuje ve vakuu – je vždy nutné je vnímat ve vztahu k profesnímu vědění a profesnímu jednání učitele. Prozkoumání vztahů mezi těmito třemi dimenzemi profesionality učitele bylo jedním z cílů výzkumu. Studie popsaná v **kapitole 5.3** se věnuje právě tomuto tématu.

Dalším z cílů bylo prozkoumat možnosti rozvoje profesního vidění skrze specifickou formu profesního vzdělávání – videokluby (**kap. 5.1 a 5.2**). S tímto cílem souvisí i snaha prozkoumat názory účastníků na videokluby a přínosy, které oni sami vnímali (**kap. 5.4**).

Cíle shrnuje **tabulka 4.1.1**, která uvádí i metody sběru a analýzy dat spojené s jednotlivými cíli. Tyto metody budou podrobněji popsány v dalším textu.

4.2 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. Nejprve byla oslovena větší skupina učitelů s prosbou o vyplnění videodotazníku, poté jsme pracovali s menší skupinou učitelů, kteří se účastnili videoklubů. Data ve druhé fázi byla sbírána vícero metodami, které popíšeme níže.

Tabulka 4.1.1

Přehled výzkumných cílů, metod sběru a analýzy dat

	Vzorek	Cíl	Sběr dat	Analýza dat
1. fáze	39 praktikujících učitelů angličtiny na ZŠ	(1) Popsat profesní vidění u učitelů angličtiny na ZŠ.	Videodotazník	Kvalitativní obsahová analýza
			Rozhovor nad videosekvencemi z výuky před účastí ve videoklubu	Kvalitativní obsahová analýza
2. fáze	11 praktikujících kvalifikovaných učitelů angličtiny na ZŠ	(2) Prozkoumat, jaký vliv má participace ve videoklubech na profesní vidění a jak účastníci videokluby přijímají.	Rozhovor nad videosekvencemi z výuky před a po účasti ve videoklubu	Kvalitativní obsahová analýza
			Emailová zpětná vazba, výstupní rozhovor, videozáznam posledního setkání videoklubu	Tematická analýza
			Videozáznamy videoklubů 3 a 4	Kvalitativní obsahová analýza
		(3) Prozkoumat vztah mezi profesním viděním, věděním a jednáním.	Videozáznamy výuky 3	Rating experta – pozorovací arch

4.2.1 Fáze 1 – online videodotazník

K zachycení profesního vidění učitelů byl v první fázi výzkumu využit online dotazník založený na videosekvencích z výuky anglického jazyka. Prostřednictvím položek v první části dotazníku byly zjišťovány údaje vztahující se ke vzdělání a praxi učitelů a k jejich zkušenostem s analýzou videozáznamů v rámci profesního vzdělávání.

Druhá část dotazníku se skládala ze čtyř videosekvencí výuky z hodin anglického jazyka v délce jedné až čtyř minut. Videosekvence byly vybírány tak, aby poskytovaly co největší variabilitu, a tudíž i možnost komentovat co největší množství jevů. Jedna z ukázek zachycovala výuku na první stupni základní školy (3. ročník), dvě na druhém stupni (6. a 7. ročník) a jedna na gymnáziu (1. ročník). Dvě zobrazovaly komunikační aktivitu a dvě pre-komunikační (srov. Littlewood, 1981), dvě se soustředily na rozvoj jazykových prostředků (gramatika a slovní zásoba) a dvě na rozvoj řečových dovedností (čtení, mluvení). Rozdílní byli i učitelé zachycení ve videosekvenci. Ve dvou případech se jednalo o běžné učitele, v jednom případě o studenta učitelství a v jednom případě o učitele experta.

Před každou ukázkou byli respondenti seznámeni s kontextem (ročník, typ školy, fáze hodiny, stručný popis předchozí aktivity). Poté byli vyzváni k zhlédnutí videosekvence. Zadání znělo následovně: *Prosím podívejte se na následující videoukázku a okomentujte, co jste viděli. Napište prosím vše, co Vás napadne. Videoukázku můžete zhlédnout opakovaně.* Toto otevřené zadání bylo zvoleno záměrně v návaznosti na cíl výzkumu, tj. prozkoumat profesní vidění učitelů. Snahou bylo ponechat co největší prostor respondentům a nezaměřovat jejich pozornost.

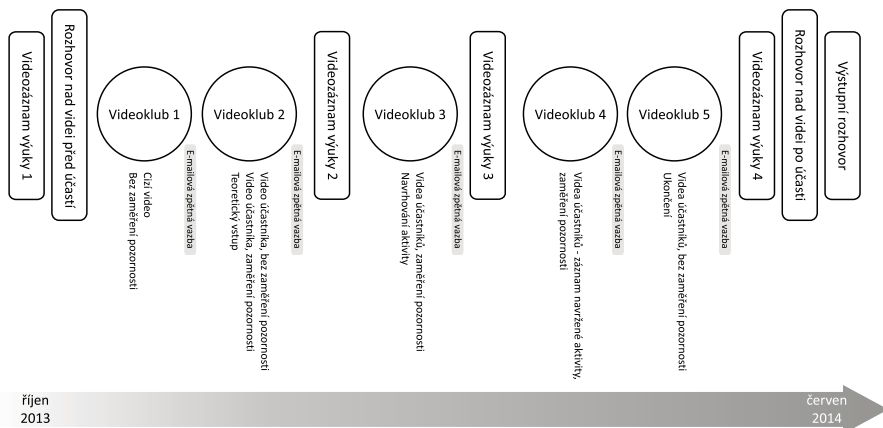
Dotazník byl administrován online s využitím formuláře v Google Docs. Při vyplňování dotazníku nebyly respondenty hlášeny žádné technické potíže.

V rámci přípravy sběru dat pro fázi 1 byli osloveni ředitelé náhodně vybraných škol v Jihomoravském kraji. Jednalo se o vážený výběr. Ředitelé byli osloveni emailem s prosbou o poskytnutí kontaktu, případně o přeposlání nabídky účasti na výzkumu učitelům anglického jazyka, kteří jsou kvalifikovaní a současně i aprobovaní pro výuku anglického jazyka. Ředitelé byli v návaznosti na email kontaktováni i telefonicky.

Cílem bylo získat odpovědi od 50 učitelů, proto bylo v prvním kole osloveno 50 základních škol (květen 2013). Získáno bylo pouze nemnoho kontaktů (26 kontaktů), proto bylo osloveno dalších 30 škol (červen 2013). I zde byla úspěšnost malá (7 kontaktů). Sběr dat proto pokračoval v září oslovením dalších 25 škol (4 kontakty). Vzorek byl proto doplněn praktikujícími učiteli anglického jazyka, kteří v době sběru dat studovali na Pedagogické fakultě MU v rámci kombinovaného studia (10 studentů). Celkem dotazník vyplnilo 39 praktikujících učitelů kvalifikovaných a aprobovaných pro výuku anglického jazyka na prvním nebo druhém stupni ZŠ (28 respondentů), případně si kvalifikaci/aprobaci doplňujících v době sběru dat (11 respondentů). Výzkumu se zúčastnilo 30 žen a 9 mužů s průměrnou délkou praxe výuky na základní škole 9,2 roku; průměrnou délkou praxe výuky anglického jazyka 7,7 roku; průměrnou délkou výuky anglického jazyka na ZŠ 6,7 roku. 14 respondentů mělo předchozí zkušenost s analýzou videosekvencí v rámci učitelského vzdělávání (přípravného nebo dalšího)¹⁹.

4.2.2 Fáze 2 – videokluby

Hlavními metodami sběru dat ve druhé fázi výzkumu byly rozhovory s učiteli, záznamy setkání videoklubů a záznamy výuky účastníků. Komplexní náhled na použité metody sběru dat poskytuje **obrázek 4.1.1** a **tabulka 4.1.2**.



Obrázek 4.1.1. Sběr dat ve fázi 2.

Jednou z metod sběru dat ve druhé fázi výzkum ProfVi bylo *pořizování videozáznamů a audiozáznamů ze setkávání videoklubů*. Kombinaci audiozáznamu a videozáznamu jsme zvolili proto, abychom zajistili maximum z komunikace mezi zúčastněnými učiteli – tedy i pokud hovořili tiše či si vstupovali do hovoru. Ačkoli byly videokluby organizovány na různých místech (školní videoklub se odehrával přímo na škole, fakultní videokluby v prostorách Pedagogické fakulty MU), nastavení kamer a diktafonů mělo jednotný formát – kamera byla vždy namířena na učitele a diktafon byl položen před učitele. Videozáznamy videoklubů byly následně transkribovány pomocí programu Videograph (Rimmele, 2002) dle transkripčního systému, který byl užít v IVŠV videostudiích (Najvar et al., 2011).

Po každém z videoklubů jsme emailem žádali zúčastněné učitele o zaslání *zpětné vazby*. Učitelé měli za úkol zodpovědět tři otázky: (1) Měl/a jste pocit, že si ze setkání něco odnášíte, že pro Vás bylo přínosné? (2) Jak jste se na setkání cítil/a? (3) Je něco, co byste si představoval/a na setkání jinak nebo byste doporučoval/a změnit?

V rámci sběru dat byly také pořizovány *videozáznamy výuky* anglického jazyka zúčastněných učitelů, které byly užity ke sledování a komentování ve videoklubech. U každého zúčastněného učitele jsme natáčeli celkově čtyři vyučovací hodiny v průběhu roku 2013/2014. S ohledem na etiku výzkumu byly zajištěny souhlasy s natáčením výuky od rodičů žáků ve všech zúčastněných třídách. Natáčení bylo realizováno pomocí dvou kamer – první kamera byla pohyblivá a snímala učitele, druhá kamera byla statická a byla zaměřena na žáky.

Tabulka 4.1.2

Přehled metod sběru dat ve 2. fázi výzkumu

Metoda sběru dat	Zkratka nebo označení
Rozhovor nad videosekvencemi z výuky před účastí ve videoklubu (část týkající se vlastního videa)	Učitel_před_vlastní
Rozhovor nad videosekvencemi z výuky před účastí ve videoklubu (část týkající se cizího videa)	Učitel_před_cizí
Rozhovor nad videosekvencemi z výuky po účasti ve videoklubu (část týkající se vlastního videa)	Učitel_po_vlastní
Rozhovor nad videosekvencemi z výuky po účasti ve videoklubu (část týkající se cizího videa)	Učitel_po_cizí
Záznam setkání videoklubu	VK_skupina_pořadové číslo videoklubu (např. VK_školní_3)
Videozáznamy výuky	Učitel_video_pořadové číslo natáčení
Emailová zpětná vazba	Zpětná vazba po setkání
Výstupní rozhovor týkající se zkušenosti s videoklubem	Výstupní rozhovor

Ke každé natáčené hodině jsme získávali následující kontextuální data: Během vlastního nahrávání jsme prováděli terénní zápisky (průběh hodiny, případné vnější vlivy – rozhlas apod.) a po skončení hodiny jsme vedli krátké rozhovory s učiteli, ve kterých jsme zjišťovali vliv přítomnosti kamer na průběh hodiny.

Dále byly pořizovány *audiozáznamy rozhovorů* před a po účasti ve videoklubech, které byly realizovány na základě sledování a komentování jedné sekvence z cizí výuky a jedné sekvence z vlastní výuky. Učitelé mohli sledovat každé video dvakrát – při druhém sledování videa mohli videosekvenci zastavovat či vracet. Videosekvence cizí výuky byla získána z datového materiálu v projektu IVŠV videostudie anglického jazyka. Tato videosekvence byla cca 2,5 minuty dlouhá a pořízena byla v sedmém ročníku základní školy. Obsahem videosekvence byla práce s učebnicí, jejímž cílem byla příprava na poslechové cvičení. Videosekvence z vlastní výuky měla podobný časový rozsah a její výběr provedli výzkumníci. Kritériem pro výběr byla zřetelná interakce mezi žáky a učitelem. Ve vstupním rozhovoru učitelé sledovali a komentovali videosekvenci z vlastní výuky z prvního natáčení, při závěrečném rozhovoru sledovali a komentovali videosekvenci z vlastní výuky z čtvrtého natáčení. Průměrná doba rozhovorů byla cca 30–45 minut. Všechny záznamy vstupních i závěrečných rozhovorů byly následně transkribovány.

Na úplný závěr programu byl s účastníky pořízen ještě jeden polostrukturovaný *výstupní rozhovor*, vedený s cílem získat jejich náhled na komunikaci v rámci videoklubů. Témata zahrnovala: zapojení jednotlivých účastníků; impuls, který

vedl účastníky k zapojení se do diskuse; témata, o kterých se nemluvílo; přítomnost zpětné vazby a role kritiky; návrhy na změny videoklubů. Rozhovory trvaly mezi 10 a 40 minutami a byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány.

Výzkumný vzorek byl získán dostupným výběrem. Všichni respondenti z první fáze byli osloveni s nabídkou účasti na druhé fázi. V případě zájmu proběhla osobní schůzka, na které byly videokluby podrobně představeny spolu se všemi požadavky na účastníky. Všichni učitelé, kteří po oslovení projevíli zájem, se nakonec videoklubů zúčastnili. Podrobný popis vzorku je k dispozici v [tabulce 4.1.3](#).

Zdroje dat byly kombinovány a zpracovány různými metodami analýzy. Konkrétní postupy spojené s jednotlivými výzkumnými cíli popíšeme v rámci individuálních studií, které představuje následující kapitola.

Tabulka 4.1.3

Popis vzorku ve druhé fázi výzkumu

Učitel	Jméno²⁰	Škola	Třída	Délka praxe	Aprobace	Videoklub	Zkušenosti s videem DVPP²¹
U1	Ilona	A	5	9	angličtina, výtvarná výchova	fakultní b	ne
U2	Iveta	B	9	9	angličtina, chemie	fakultní b	ano
U3	Jolana	C	3	4	učitelství pro 1. stupeň	fakultní a	ano
U4	Libor	D	7	11	angličtina, čeština	fakultní b	ne
U5	Lada	E	5	2	učitelství pro 1. stupeň	školní	ne
U6	Linda	E	2	2	učitelství pro 1. stupeň	školní	ano
U7	Milan	F	7	2	angličtina, čeština	fakultní a	ne
U8	Marek	G	9	13	angličtina, čeština	fakultní b	ne
U9	Oldřiška	H	5	17	angličtina	fakultní a	ne
U10	Petra	E	3	17	angličtina, speciální pedagogika	školní	ano
U11	Vanda	E	7	1	angličtina	školní	ano

²⁰ Jména účastníků byla z důvodu zachování anonymity nahrazena pseudonymy.

²¹ Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

5 VÝZKUMNÉ STUDIE ZAMĚŘENÉ NA...

V této kapitole představíme jednotlivé studie, které si kladly za cíl prozkoumat profesní vidění učitelů anglického jazyka a možnosti jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů. Studie budou organizovány v podobném duchu. Nejprve budou konkretizovány cíle každé studie, poté bude podrobně popsána metoda analýzy dat. Po představení výsledků budou zjištění shrnuta a interpretována v rámci kapitoly *Diskuse*. Tematicky se nejprve zaměříme na obsahovou (kap. 5.1) a poté na procesuální stránku profesního vědění (kap. 5.2) a na to, jaké změny v dané oblasti proběhly u účastníků po absolvování videoklubů. Další kapitola se bude věnovat vztahu mezi profesním viděním, věděním a jednáním (kap. 5.3). Poslední část je zaměřena na zkušenost jednotlivých účastníků s videokluby (kap. 5.4). Celkový pohled na profesní vidění a možnosti jeho rozvoje poté poskytne kapitola 6, ve které budou shrnuta a diskutována všechna výzkumná zjištění.

5.1 Obsahová stránka profesního vidění

Většina konceptualizací profesního vidění rozlišuje dvě jeho dimenze – obsahovou (čeho si učitelé ve výuce všímají) a procesuální (jak o tom přemýšlí). Tyto dvě dimenze jsou neodlučitelně spjaté, ale pro potřeby výzkumu jsou často studovány zvlášť (kap. 1.3). Tento přístup jsme zvolili i my. V této kapitole se proto zaměříme na obsahovou stránku profesního vidění, někdy také nazývanou výběrové zaměření pozornosti (*selective attention*; kap. 1.2 a 1.3.1).

5.1.1 Cíle analýzy

Ve zde prezentované výzkumné studii jsme se zaměřovali na obsahovou stránku profesního vidění u učitelů angličtiny jako cizího jazyka a na možnosti jejího rozvoje prostřednictvím videoklubů. Konkrétně šlo o zjišťování toho, jak se *výběrové zaměření pozornosti* (tedy „obsah“ profesního vidění) mění vlivem účasti ve videoklubech, jež byly zaměřeny na reflektované rozvíjení komunikační kompetence žáků ve výuce angličtiny (kap. 3.1.1).

Výzkumné otázky byly formulovány následovně: Vykazuje výběrové zaměření pozornosti odlišné charakteristiky před účastí ve videoklubech a po ní? Konkrétně řečeno (tj. operacionalizováno):

1. Existují odlišnosti v absolutní četnosti jednotlivých kategorií výběrového zaměření pozornosti?
2. Existují odlišnosti v relativní četnosti kategorií výběrového zaměření pozornosti u jednotlivých učitelů?

5.1.2 Analýza dat

Data byla analyzována pomocí kategoriálního systému pro zachycení výběrového zaměření pozornosti. Ten byl vytvořen s využitím základních didaktických kategorií – tedy: učitel, žák/žáci, cíle, obsahy, procesy, kontexty ([tabulka 5.1.1](#)). Tyto kategorie představují základní obsahové oblasti profesních znalostí a ve svém propojení odkazují k Shulmanově konceptu didaktických znalostí obsahu – to je podstatné s ohledem na skutečnost, že *profesní vidění* představuje znalostně založenou složku dispoziční výbavy učitele. Námi použitý systém kategorií vykazuje podobnost s kategoriálním systémem, který byl induktivně vytvořen ve výzkumech van Esové a Sherinové (2008) a rozlišoval dvě obsahové dimenze profesního vidění: aktéry (žák, učitel, jiné) a témata (matematické myšlení, didaktika, klima, řízení, jiné). Kromě toho zde existuje podobnost s kategoriálními systémy vytvořenými Seidelovou et al. (2007).

Při analýze byly v komentářích nejprve identifikovány myšlenkové jednotky, tj. takové části komentářů, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vyčlenitelnou myšlenku (srov. van Es & Sherin, 2006, s. 127; Jacobs & Morita, 2002, s. 159). Tyto části v dalším textu nazýváme segmenty. Každý segment byl zařazen do jedné či více kategorií. Rozhodli jsme se nepojímat kategorie jako disjunktní, neboť jak ukazují výzkumy profesních znalostí učitelů, učitelé vnímají výukové jevy a uvažují o nich v integrovaných vzorcích, přičemž se opírají o uspořádanou znalostní bázi (Glaser & Chi, 1988; Fenstermacher, 1994; Bransford et al., 2000). S ohledem na to jsme očekávali, že naši respondenti budou při pozorování videosekvencí schopni aktivovat tyto kontextualizované integrované vzorce (srov. Putnam & Borko, 2000; Seidel et al., 2011; Pišová & Janík, 2011). Dále, jeden výskyt jedné kategorie nazýváme *kódem*. Každá část interview proto může být popsána prostřednictvím dvou číselných údajů – počtu segmentů (myšlenek) a počtu kódů (výskytů / četností kategorií) – viz [tabulka 5.1.2](#).

Tabulka 5.1.1

Kategoriální systém pro popis výběrového zaměření pozornosti

	Obsahové vymezení	Příklad
Učitel	Výrok se vztahuje k učiteli (zachycenému na videu nebo obecně k učitelům či k sobě samému jako učiteli), k jeho jednání, znalostem, myšlení apod.	<i>Líbilo se mi, jak paní učitelka gestikulovala, líbilo se mi, jak vystupovala, jak působila prostě na mě, strašně příjemným dojmem. A to se mi líbilo. (Jolana_po_cizi)</i>
Žák/žáci	Výrok se vztahuje k žákovi či k žákům (zachyceným na videu nebo obecně k žákům či k vlastním žákům), k jejich jednání, znalostem, myšlení apod.	<i>Už je vidět, že jsou na prázdninách trošku, že jsou takoví jako nesoustředění. (Oldřiška_po_vlastni)</i>
Cíl	Výrok se vztahuje k cílové dimenzi vzdělávání – k obecným cílům (jazykového) vzdělávání nebo k (předpokládaným) cílům jednotlivých aktivit či k cílům zamýšleným učitelem (zachyceným na videu).	<i>No, aktivitka měla sloužit k tomu, že ty děcka nějakým způsobem si jaksi upevní ty předložky, takové ty nezákladnější. (Marek_po_vlastni)</i>
Obsah	Výrok se vztahuje k obsahové dimenzi vzdělávání – týká se také angličtiny či češtiny jako prostředku výuky, protože ve výuce jazyků jazyk použitý jako prostředek výuky poskytuje (nebo naopak neposkytuje) <i>input</i> pro žáky.	<i>No, ta angličtina je tam dost jako někdy teda is místo are, ale tak. (Linda_před_vlastni)</i>
Proces	Výrok se vztahuje k metodické (procesuální) dimenzi vzdělávání – týká se jednání (v přímé či volnější vazbě k aktérům).	<i>A teď dělala opakování, dost důležité a podle mne určitě taky přínosné. (Milan_po_cizi)</i>
Kontext	Výrok odkazuje ke kontextu či k podmínkám výukové situace – týká se širších souvislostí vzdělávání (např. společenských) nebo kontextu třídy (např. její vzhled či vybavení) či didaktických médií (např. učebnic, tabule).	<i>Tam na tabuli byla myslím mapa Anglie, nebo té Velké Británie, to je určitě taky dobrá pomůcka. (Milan_po_cizi)</i>

Data byla kódována v programu MAXQDA. Dva výzkumníci nejprve sladovali své chápání kategoriálního systému tím, že společně kódovali 11 částí rozhovorů, které se vztahovaly k cizí videosekvenci (před_cizi). Poté byla u tří částí rozhovorů vyhodnocena shoda mezi kódovateli – shodli se v 80 % případů. Cílem navazujících diskusí mezi kódovateli bylo vyřešit neshody. Aby bylo dosaženo co možno nejvyšší objektivity, zbývající část dat byla kódována společně oběma kódovateli. Získané počty kódů byly dále analyzovány s využitím statistických procedur (viz dále).

Tabulka 5.1.2

Počet segmentů a kódů v jednotlivých částech interview

Učitel	Video	Před (segmenty)	Před (kódy)	Po (segmenty)	Po (kódy)
Ilona	vlastní	8	21	11	30
	cizí	7	19	5	12
Iveta	vlastní	20	45	7	21
	cizí	14	39	7	24
Jolana	vlastní	9	23	8	23
	cizí	12	26	8	22
Libor	vlastní	11	32	26	87
	cizí	16	47	13	44
Lada	vlastní	14	41	11	32
	cizí	9	24	4	10
Linda	vlastní	11	22	11	28
	cizí	12	37	8	20
Milan	vlastní	7	16	17	43
	cizí	7	20	15	28
Marek	vlastní	27	79	18	50
	cizí	11	34	5	11
Oldřiška	vlastní	10	33	13	29
	cizí	21	51	10	30
Petra	vlastní	6	18	12	31
	cizí	10	28	8	20
Vanda	vlastní	8	22	10	24
	cizí	8	15	8	26
Celkem		258	692	235	645

5.1.3 Výsledky

Tato část bude strukturována podle výzkumných otázek, které byly v této studii sledovány. V prvním kroku nabídneme pohled na odlišnosti v četnosti výskytu kategorií (kódů) před a po účasti ve videoklubech. Následně představíme odlišnosti mezi rozhovory před a po účasti ve videoklubech za jednotlivé učitele. Za každou ze sledovaných oblastí představíme výsledky obecně a poté separátně pro každou ze dvou sledovaných podmínek (cizí video vs. vlastní video). Cílem této studie nicméně není prozkoumat rozdíl, který je způsoben využitím vlastního nebo cizího videa jako podkladu pro rozhovor (srov. Sherin & van Es, 2009; Seidel et al., 2011). Důvodem pro použití obou typů videa bylo, že jsme chtěli prozkoumat potenciál pro změnu učitelova profesního vidění v jeho odlišných manifestacích.²²

22 Profesní vidění se může manifestovat v různých kontextech – když učitelé pozorují výuku jiných učitelů, když pozorují záznam své vlastní výuky. Důležité je, že profesní vidění se manifestuje v samotném aktu jednání. Profesní vidění v jednání představuje obtížnou oblast výzkumu (srov. Sherin et al., 2008; kap. 1.2).

Existují odlišnosti v absolutní četnosti jednotlivých kategorií výběrového zaměření pozornosti?

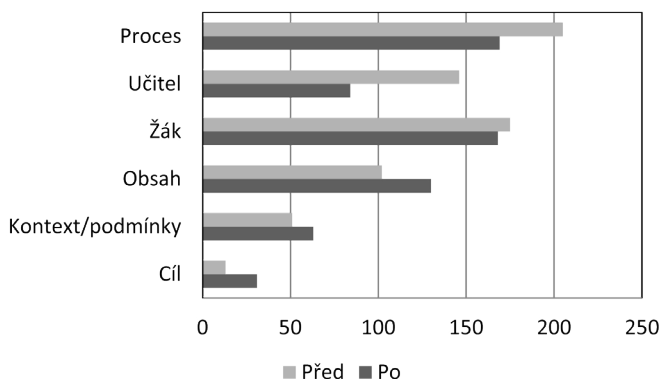
S cílem odpovědět na první výzkumnou otázku byla provedena kvantitativní analýza dat. V prvním kroku byla provedena jednoduchá deskriptivní statistická analýza založená na absolutních četnostech kategorií identifikovaných v interview před účastí ve videoklubech a po ní. Četnosti v šesti sledovaných oblastech jsou uvedeny v [tabulce 5.1.3](#) – formou grafu totéž viz [obrázek 5.1.1](#).

Analýzy ukázaly změny v četnostech výskytu kategorií v učitelských komentářích k pozorovaným videosekvencím před videokluby a po nich: zatímco počet kódů spadajících do kategorií *cíl* a *obsah* vzrostl, byl zaznamenán pokles v pozornosti zaměřené na učitele a na procesy.

Tabulka 5.1.3

Celkové absolutní četnosti kategorií (před a po)

	Cíl	Kontext	Obsah	Žák/žáci	Učitel	Proces	Celkem
Před	13	51	102	175	146	205	692
Po	31	63	130	168	84	169	645

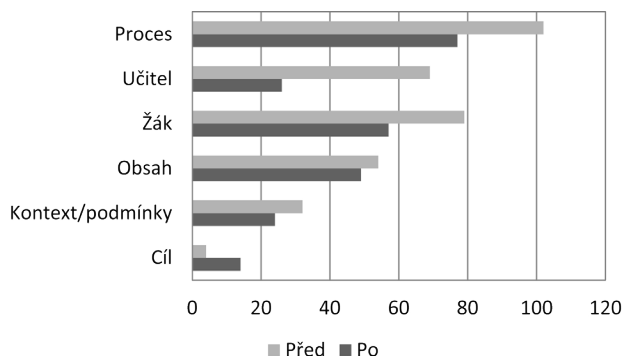


Obrázek 5.1.1. Celkové absolutní četnosti kategorií (před a po).

Tabulka 5.1.4

Absolutní četnosti kategorií v komentářích cizí videosekvence (před a po)

	Cíl	Kontext	Obsah	Žák/žáci	Učitel	Proces	Celkem
Před	4	32	54	79	69	102	340
Po	14	24	49	57	26	77	247



Obrázek 5.1.2. Absolutní četnosti kategorií v komentářích cizí videosekvence (před a po).

Z tabulky 5.1.4 a obrázku 5.1.2 je patrné, že komentáře cizího a vlastního videa co do četnosti narostly pouze v kategorii *cíl*. Kategorie *obsah* a *kontext* byly zmíněny v o něco menší míře. Nejvíce patrný je pokles v kategoriích *proces*, *žák/žáci* a zejména *učitel*.

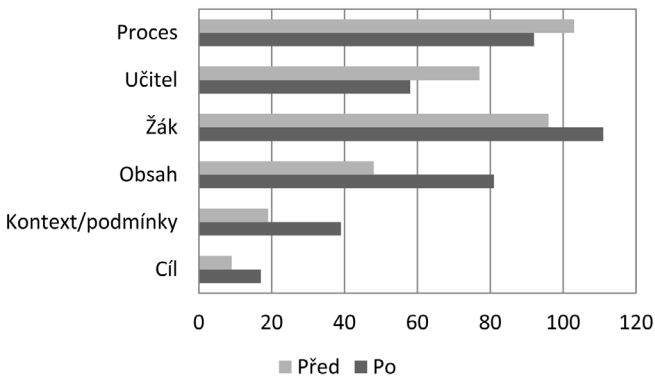
Výsledky vztahující se k odlišnostem v komentářích vlastní výuky (tabulka 5.1.5, obrázek 5.1.3) ukazují poněkud jiný obraz. Došlo k poklesu v zastoupení dvou kategorií (*proces* a *učitel*) a k nárůstu všech ostatních kategorií.

Z tabulek 5.1.4 a 5.1.5 je patrné, že celkový počet kódů po účasti ve videoklubech poklesl v komentářích cizího videa, ale narostl v komentářích vlastní videa. Musíme být tedy opatrní při interpretaci výsledků vyjádřených v absolutních četnostech. V další části budeme výsledky vyjadřovat v relativních hodnotách (procentech) – budeme uvádět, jaká proporce komentářů účastníků odkazuje k jednotlivým kategoriím.

Tabulka 5.1.5

Absolutní četnosti kategorií v komentářích vlastní videosekvence (před a po)

	Cíl	Kontext	Obsah	Žák/žáci	Učitel	Proces	Celkem
Před	9	19	48	96	77	103	352
Po	17	39	81	111	58	92	398



Obrázek 5.1.3. Absolutní četnosti kategorií v komentářích vlastní videosekvence (před a po).

Existují odlišnosti v relativní četnosti kategorií výběrově zaměřené pozornosti (za jednotlivé učitele)?

K položení této (druhé) výzkumné otázky vedlo více důvodů. Zaprvé, vývojové trajektorie jednotlivých učitelů nám pomohou určit, zda máme co do činění s nějakým extrémním případem, který by ovlivnil celkové výsledky; umožňuje to validizovat shora uvedené odpovědi na první výzkumnou otázku. Zadruhé, chtěli jsme zjistit, zda u některé skupiny učitelů dojde vlivem účasti ve videoklubu ke změnám v profesním vidění, resp. ve výběrovém zaměření pozornosti. Z toho by se dalo usuzovat na procedurální validitu videoklubů; považovali jsme to za mimořádně důležité, neboť učitelé byli v našem případě designéry videoklubů a jejich rozhodnutí a potřeby mohly silně ovlivnit obsah diskuse o videosekvenci v jejich skupině (viz popis videoklubů v [kap. 3](#)). Je důležité zjistit, zda odlišnosti mohou být způsobeny účastí ve specifické skupině. Tyto poznatky budou využity při koncipování různých typů videoklubů pro přípravné i další vzdělávání učitelů, a to také v souvislosti s aktivitami dalšího z našich projektů – *Didactica Viva*²³.

Tabulka 5.1.6

Odlíšnosti v relativních četnostech jednotlivých kategorií u jednotlivých učitelů (v %)

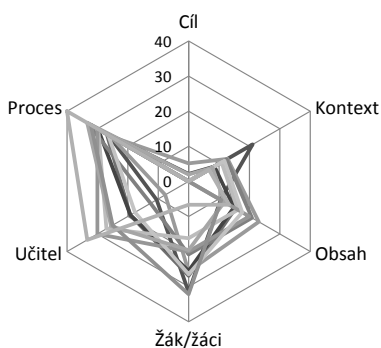
Učitel	Cíl		Kontext		Obsah		Žák/žáci		Učitel		Proces							
	VK	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po					
Jolana	4,35	4,35	→	4,35	4,35	→	8,70	21,74	↑	21,74	34,78	↑	34,78	13,04	↓	26,09	21,74	↓
Milan	0,00	0,00	→	6,25	6,98	↑	0,00	25,58	↑	25,00	27,91	↑	31,25	20,93	↓	37,50	18,60	↓
Oldřiška	3,03	0,00	↓	3,03	6,90	↑	24,24	20,69	↓	24,24	34,48	↑	21,21	10,34	↓	24,24	27,59	↑
Ilona	0,00	3,33	↑	19,05	10,00	↓	4,76	13,33	↑	33,33	30,00	↓	9,52	16,67	↑	33,33	26,67	↓
Iveta	0,00	0,00	→	2,22	4,76	↑	11,11	33,33	↑	33,33	23,81	↓	15,56	19,05	↑	37,78	19,05	↓
Libor	3,13	8,05	↑	12,50	14,94	↑	6,25	21,84	↑	28,13	24,14	↓	21,88	12,64	↓	28,13	18,39	↓
Marek	1,27	4,00	↑	3,80	14,00	↑	21,52	16,00	↓	22,78	24,00	↑	25,32	16,00	↓	25,32	26,00	↑
Lada	0,00	9,38	↑	4,88	6,25	↑	4,88	9,38	↑	31,71	25,00	↓	29,27	21,88	↓	29,27	28,13	↓
Linda	13,64	7,14	↓	4,55	3,57	↓	18,18	21,43	↑	22,73	35,71	↑	9,09	7,14	↓	31,82	25,00	↓
Petra	0,00	3,23	↑	0,00	9,68	↑	16,67	25,81	↑	33,33	25,81	↑	22,22	12,90	↓	27,78	22,58	↓
Vanda	9,09	0,00	↓	4,55	12,50	↑	18,18	16,67	↓	27,27	33,33	↑	13,64	8,33	↓	27,27	29,17	↑

Vlastní video

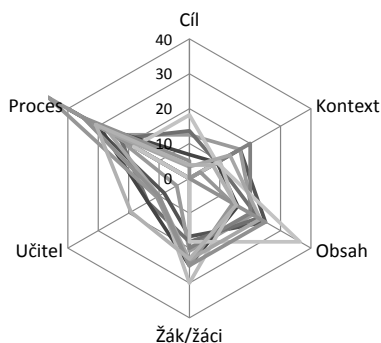
Učitel	VK	Cíl		Kontext		Obsah		Žák/žáci		Učitel		Proces						
		Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po					
Jolana	0,00	13,64	↑	11,54	9,09	↓	15,38	22,73	↑	26,92	18,18	↓	19,23	13,64	↓	26,92	22,73	↓
Milan	0,00	0,00	→	0,00	3,57	↑	20,00	14,29	↓	20,00	25,00	↑	30,00	10,71	↓	30,00	46,43	↑
Oldřiška	1,96	3,33	↑	7,84	13,33	↑	11,76	23,33	↑	19,61	23,33	↑	25,49	10,00	↓	33,33	26,67	↓
Ilona	0,00	0,00	→	21,05	16,67	↓	10,53	25,00	↑	31,58	16,67	↓	10,53	8,33	↓	26,32	33,33	↑
Iveta	5,13	12,50	↑	12,82	16,67	↑	23,08	20,83	↓	25,64	20,83	↓	7,69	4,17	↓	25,64	25,00	↓
Libor	2,13	6,82	↑	8,51	9,09	↑	14,89	15,91	↑	25,53	25,00	↓	19,15	13,64	↓	29,79	29,55	↓
Marek	0,00	18,18	↑	11,76	9,09	↓	17,65	36,36	↑	26,47	18,18	↓	17,65	0,00	↓	26,47	18,18	↓
Lada	0,00	0,00	→	12,50	20,00	↑	20,83	20,00	↓	20,83	20,00	↓	12,50	0,00	↓	33,33	40,00	↑
Linda	0,00	0,00	→	10,81	10,00	↓	16,22	15,00	↓	16,22	30,00	↑	27,03	10,00	↓	29,73	35,00	↑
Petra	0,00	5,00	↑	0,00	0,00	→	10,71	25,00	↑	32,14	25,00	↓	25,00	10,00	↓	32,14	35,00	↑
Vanda	0,00	3,85	↑	6,67	7,69	↑	13,33	15,38	↑	6,67	23,08	↑	33,33	19,23	↓	40,00	30,77	↓

Cizí video

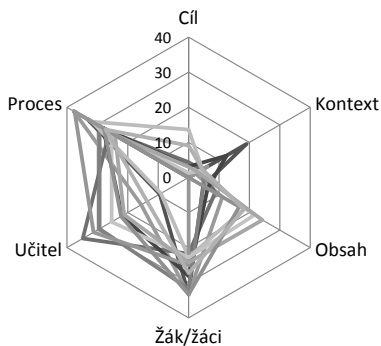
Kvantitativní analýzy se opět ukázaly jako vhodné ve snaze o hledání změn v zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích. Protože šlo o pohled na jednotlivé učitele, byla sledována relativní četnost kódů. Níže předkládáme procentuální vyjádření proporcí v pozornosti, kterou učitelé věnovali jednotlivým kategoriím, když komentovali videosekvence. Jelikož výše uvedené výsledky analýzy absolutních četností naznačují rozdíl v komentářích k vlastnímu a cizímu videu, analýza byla provedena pro tyto dvě podmínky zvlášť. **Tabulka 5.1.6** prezentuje výsledky analýzy, v grafické podobě jsou k dispozici v **obrázcích 5.1.4, 5.1.5, 5.1.6 a 5.1.7**.



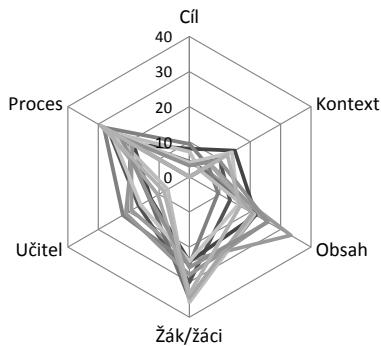
Obrázek 5.1.4. Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích cizích videosekvencí – před videokluby.



Obrázek 5.1.5. Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích cizích videosekvencí – po videoklubech.



Obrázek 5.1.6. Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích vlastních videosekvencí – před videokluby.



Obrázek 5.1.7. Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích vlastních videosekvencí – po videoklubech.

Při svislém čtení **tabulky 5.1.6**, celkový pohled na sloupce s šipkami indikujícími nárůst/pokles v jednotlivých kategoriích stejně jako pohled na tvar zobrazení v **obrázcích 5.1.4, 5.1.5, 5.1.6 a 5.1.7** zjevně korespondují s výsledky první analýzy. Výsledky dokládají posun v učitelově výběrově zaměřené pozornosti – konkrétně vyšší zastoupení kategorií *cíl*, *kontext* a *obsah*, které je vyváženo nižším zastoupením kategorií *učitel* a *proces*. Pokud jde o kategorii *žák/žáci*, je v ní jasně patrný rozdíl mezi komentáři k vlastnímu a k cizímu videu.

Pokud jde o statistickou významnost změn, pro komparaci výsledků v jednotlivých kategoriích před a po (viz **tabulka 5.1.7**) jsme použili data z **tabulky 5.1.6**. Vzhledem k povaze dat byl použit neparametrický Wilcoxonův znaménkový pořadový test. Pro cizí video byl zaznamenán statisticky signifikantní nárůst v kategorii *cíle* ($Z = -2,366$, $p < 0.05$) a statisticky signifikantní pokles v kategorii *učitel* ($Z = -2,934$, $p < 0.05$). Ve zbývajících kategoriích lze sledovat malé změny, výraznější nárůst byl zaznamenán v kategorii *obsahy*.

Test ukazuje, že změny v učitelově výběrově zaměřené pozornosti vztažené k vlastní výuce byly statisticky signifikantní ve třech kategoriích: *obsah* ($Z = -2,134$, $p < 0.05$), *učitel* ($Z = -2,402$, $p < 0.05$) a *procesy* ($Z = -2,223$, $p < 0.05$). Zatímco zastoupení kategorie *obsah* statisticky signifikantně narostlo, všímání si aspektů jednání *učitele* a *procesu* bylo po účasti ve videoklubech statisticky signifikantně méně zastoupeno. Slabší tendence nárůstu pozornosti byly shledány v kategoriích *cíl* a *žák/žáci*.

Tabulka 5.1.7

Porovnání relativní četnosti jednotlivých kategorií (před a po)

	Vlastní				Cizí			
	Před M(SD)	Po M(SD)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Před M(SD)	Po M(SD)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Cíl	3,14(4,47)	3,59(3,44)	-420a	,674	0,84(1,64)	5,76(6,37)	-2,366a	,018*
Kontext	5,93(5,34)	8,54(3,96)	-1,784a	,074	9,41(5,97)	10,47(5,89)	-,866a	,386
Obsah	12,23(7,94)	20,53(6,58)	-2,134a	,033*	15,85(4,20)	21,26(6,44)	-1,600a	,110
Žák/žáci	27,60(4,64)	29,00(4,81)	-,445a	,657	22,87(7,32)	22,30(3,95)	-,445b	,657
Učitel	21,25(8,61)	14,45(4,91)	-2,402b	,016*	20,69(8,25)	9,07(5,83)	-2,934b	,003*
Proces	29,87(4,67)	23,90(4,01)	-2,223b	,026*	30,33(4,24)	31,15(8,04)	-,089a	,929

Pozn. a – hodnoty odvozené od záporného pořadí (*negative ranks*); b – hodnoty odvozené od kladného pořadí (*positive ranks*). Statisticky významné rozdíly jsou označeny hvězdičkou ($p < 0,05$).

Uvedené výsledky obecně korespondují se zjištěními ze studie Seidelové et al. (2011), kde se rovněž ukázalo, že pozorování videa může u učitelů do jisté míry aktivovat jejich dosavadní znalosti (*prior knowledge*) o vyučování a učení. Na druhou stranu, naše analýzy neodhalily v žádné z kategorií dramatické odlišnosti v orientaci (nárůst–pokles) změn ve výběrovém zaměření pozornosti před videokluby a po nich při pozorování cizího či vlastního videa; komentáře se lišily spíše v rozsahu změn (poklesu, nárůstu) zastoupení jednotlivých kategorií. Lze formulovat závěr, že obsah výběrového zaměření pozornosti u učitelů se vlivem účasti ve videoklubech změnil – výskyt výroků vztahujících se ke kategoriím *cíle* a *obsahy* se zvýšil (méně výrazně též vzhledem ke kategorii *kontext*), na druhou stranu výskyt výroků vztahujících se ke kategoriím *učitel* a *proces* se snížil. Větší změny ve výskytu výroků vztahujících se ke kategorii *žák/žáci* nebyly pozorovány, bližší pohled však ukazuje, že vnímání vztahující se k této kategorii se liší podle toho, zda jde o cizí či vlastní video.

Při interpretaci výsledků se opíráme o informace, které jsou uvedeny v **tabulce 5.1.6** (vertikálně), popř. v souvisejících **obrázcích 5.1.4 až 5.1.7**. Provedená analýza potvrzuje, že i když se učitelé ve svém vnímání posunuli různými směry, nezaznamenali jsme případ, který by rozkolísal výsledky tím či oním směrem. Analýza také neukázala významné podobnosti v posunu výběrového zaměření pozornosti, výsledky nenaznačují odlišnosti, které by mohly plynout ze specifičnosti jedné skupiny videoklubu. Toto zjištění lze interpretovat jako indicii procedurální validity videoklubů. Ve všech převažoval týž trend: konzistentnost posunu směrem k věnování více pozornosti kategoriím *cíl* a *obsah*. Vyjádřeno v termínech cílů našich videoklubů, došlo k podpoře profesního vidění pro rozvíjení komunikační kompetence žáků, což lze vnímat jako pozitivní zjištění.

Lze uzavřít, že hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku (při triangulaci první analýzou) potvrzuje některé charakteristiky výběrového zaměření pozornosti, jež vzešly z výzkumů v oblasti učitelů matematiky (např. van Es & Sherin, 2008) – konkrétně, že profesní vidění je do značné míry individuální.

5.1.4 Diskuse

V této kapitole jsme se soustředili na učitelovu výběrově zaměřenou pozornost před účastí ve videoklubech a po nich. Cílem videoklubů bylo zaměřit se na rozvíjení specifických aspektů profesního vidění u učitelů angličtiny jako cizího jazyka – konkrétně šlo o pozornost k vědomému rozvoji komunikační kompetence žáků. V rámci intervence (reprezentované videokluby) jsme cílili na rozvíjení profesního vidění

jako takového; kromě toho jsme cílili na profesní znalosti učitelů, které výrazně ovlivňují, čeho si všimají a jak o tom uvažují. Účastníkům videoklubů byl na úrovni deklarativních znalostí představen model komunikační kompetence van Eka, účastníci měli také příležitost využít jej při společném plánování hodiny, implementovat jej při výuce ve své vlastní třídě a reflektovat na jeho základě své zkušenosti.

Studie prezentovaná v této kapitole ukázala, že výběrové zaměření pozornosti se po účasti ve videoklubech změnilo. Učitelé měli tendenci vztahovat své komentáře více ke kategoriím *cíl*, *obsah* a *kontext* a méně ke kategoriím *proces* a *učitel*. Uvedené tendence byly evidentní v obou typech komentářů, jakkoliv byly patrné menší rozdíly v komentářích k vlastnímu a cizímu videu (především co se týče kategorie *žáci*).

Pokud jde o cíl naší intervence, výsledky se jeví jako povzbuzující. Ve videoklubech šlo o to napomoci účastníkům zaměřovat výuku na rozvoj komunikační kompetence žáků, což je obecným cílem jazykového vzdělávání. Komunikační kompetenci je třeba chápat jako obecnou ideu – jako cíl na horizontu. Může být sice vnímána jako vzdálená (z pohledu času), avšak přesto je bezprostředně relevantní při plánování a realizaci vyučovacích hodin, neboť vede cíle aktivit, jejich obsah i strukturu výukových procesů (organizační formy, metody apod.). Na to, že intervence byla úspěšná, usuzujeme ze skutečnosti, že účastníci věnovali více pozornosti cílům a obsahům, když na závěr videoklubů komentovali videa.

Byl shledán také pokles v četnosti komentářů vztahujících se k učiteli a jeho jednání, což koresponduje se zjištěními z dřívějších studií (např. Sherin & van Es, 2009). Pokud bychom se soustředili pouze na data získaná z komentářů k vlastnímu videu, mohli bychom tento rozdíl interpretovat jako postupné zvykání si na to, že se učitelé vidí na videozáznamu. Jelikož je pokles konzistentní napříč použitím cizího i vlastního videa, můžeme vyvozovat, že skutečně došlo k signifikantnímu posunu v pozornosti účastníků směrem od kategorie *učitel* ke kategoriím *obsah*, *cíl* a *kontext*.

Předkládaná studie byla realizována v kontextu podpory profesního rozvoje učitelů angličtiny jako cizího jazyka. Výsledky nicméně korespondují se zjištěními z dřívějších výzkumů zaměřených na rozvíjení profesního vidění v jiných doménách (zejména v matematice). Bylo doloženo, že programy profesního rozvoje mají vliv na učitelovo profesní vidění, a to jak v obecné rovině (např. Star & Strickland, 2008), tak při zacílení intervence na specifické aspekty profesního vědění. Příkladem právě jmenovaného jsou videokluby Sherinové a van Esové (2009), jejichž cílem je napomáhat učitelům zaměřovat se na žákovy (matematické) představy a jeho myšlení.

Když autorky porovnály obsah interview před videokluby a po nich, našly signifikantní odlišnosti v tom, do jaké míry učitelé ve svých komentářích adresovali žáky a matematické myšlení. Zastoupení těchto dvou kategorií signifikantně narostlo, zatímco méně pozornosti bylo věnováno učiteli a atmosféře.

Ukázalo se rovněž, že kurzy/programy zaměřené na rozvíjení profesních znalostí učitelů mají pozitivní efekt na profesní vidění účastníků (Stürmer et al., 2013a). Naše videokluby kombinovaly oba přístupy – zaměření pro profesní vidění se zaměřením na profesní vědění. Z výsledků naší studie je znát, že koncept komunikační kompetence se do určité míry začlenil do znalostních struktur účastníků videoklubů. Mohlo to být podpořeno tím, že účastníkům nebyly podány pouze informace o konceptu komunikační kompetence, nýbrž do intervence byl zahrnut i prvek žité zkušenosti a její skupinové reflexe. Pro rigorózní prověření tohoto závěru by nicméně bylo třeba provést hlubší analýzu komentářů vzhledem ke kategoriím *obsah a cíl*.

Zkoumání profesního vidění se nevyčerpává otázkou, na co učitelé zaměřují pozornost, stejně podstatné je zkoumat, *jak* přemýšlejí o výukových jevech a situacích. Posledně jmenovanému věnujeme pozornost v následující kapitole.

5.2 Procesuální stránka profesního vidění

Druhá dimenze profesního vidění, která je obvykle spojována s kognitivními procesy promýšlení výukových situací, je v mnoha konceptualizacích označována jako uvažování založené na vědění (kap. 1.2). V této studii budeme o této dimenzi hovořit jako o procesuální stránce profesního vidění tak, aby bylo zřejmé, že procesuální a obsahová stránka jsou neoddělitelnými aspekty jednoho konstruktů – profesního vidění.

5.2.1 Cíle studie

Cílem této studie bylo prozkoumat, jaké kognitivní procesy ukazující na procesuální stránku profesního vidění jsou identifikovatelné v komentářích účastníků našich videoklubů k videosekvencím z výuky. Analýzy byly vedeny následujícími výzkumnými otázkami:

- Které kognitivní procesy jakožto indikátory procesuální stránky profesního vidění jsou identifikovatelné v komentářích učitelů k videosekvencím z výuky?

- Jaký je rozdíl v zastoupení jednotlivých procesů při komentování videosekvence z vlastní a cizí výuky?
- Jak se mění zastoupení jednotlivých procesů v komentářích po účasti učitelů ve videoklubech?

5.2.2 Analýza dat

Zdrojem dat pro tuto studii byly individuální rozhovory s učiteli nad videosekvencemi z vlastní a z cizí výuky před a po účasti ve videoklubech. Části rozhovorů reagující na videosekvenci z vlastní a z cizí výuky byly analyzovány separátně.

Jako metoda analýzy dat byla zvolena kvalitativní obsahová analýza s deduktivně vytvořeným kategoriálním systémem. Ten byl připraven na základě dvou kategoriálních systémů. První inspirací pro nás byl kategoriální systém pro zachycení kognitivních operací identifikovatelných ve studentských analýzách videozáznamů vlastní výuky (Píšová, 2005a, s. 146). Obsahoval následující kategorie:

- popis;
- analýza;
- hodnocení;
- návrh alternativních postupů;
- generalizace;
- metakognice.

Druhým zdrojem byl kategoriální systém vytvořený pro zachycení uvažování založeného na vědění (jakožto komponenty profesního vidění; Minaříková, 2014, s. 763) s následujícími kategoriemi (uvedeny s příklady výroků):

- Popis – *Učitel dal týmům možnost výběru.*
- Interpretace – *Studenti se zdají víc v pohodě.*
- Vysvětlení – *Uspořádání lavic do podkovy je na výuku jazyka mnohem lepší než klasické řady.*
- Predikce – *Žáci si do budoucna budou pamatovat důležitá slovíčka.*
- Hodnocení – *Tento nápad se mi velmi líbí.*
- Navrhování alterací – *Možná by mohla studenty více chválit.*

Finální verze námi použitého kategoriálního systému reflektovala jak oba systémy, které byly jeho inspirací, tak specifický charakter dat. Ten si vyžádal například zahrnutí kategorie *sebereflexe*, která byla patrná jak v komentářích k videosekvencím z vlastní výuky, tak k videosekvencím z cizí výuky. Finální verze kategoriálního systému je zachycena v **tabulce 5.2.1**. Kategorie v tomto systému nejsou disjunktní, a to zejména z důvodů překrývání se kategorií *popis* (příp. *interpretace*) a *hodnocení* v rámci jednoho úseku. Tento postup byl zvolen, aby bylo zřejmé, kdy je například *hodnocení* propojeno s konkrétním aspektem situace, a kdy jde pouze o povšechné hodnocení celé sekvence.

Tabulka 5.2.1

Kategoriální systém pro zachycení procesuální stránky profesního vidění

Kategorie	Vymezení	Příklad
Popis	Deskriptivní vyjádření k situaci; tematizovány jsou pouze bezprostředně pozorovatelné jevy.	Žáci seděli v klidu, poslouchali, věnovali se všichni, nebo z té části co jsem viděla, tomu, čemu se měli. (Lada_před_cizí)
Interpretace	Rozumění situaci; tematizovány jsou jevy, které nelze bezprostředně pozorovat. Zahrnuty jsou i výroky, které relativizují předchozí výrok (např. hodnocení) nebo výroky naznačující nedostatek informací.	Mám pocit, že moc nerozumí ty děti, nevím. (Jolana_před_cizí)
Generalizace	Vyjádření obecného principu, zobecnělé zkušenosti, případně výrok propojující komentovanou situaci a budoucí stav (splnění cíle, rozvoj žáků apod.). Může mít formu zdůvodnění alterace.	Myslím si, že v sedmé třídě to slovíčko ještě neznají, že by jim to mohlo pomoci. (Oldřiška_před_cizí) Možná jakoby, že zas by mluvily ty děti víc, když by prostě samy měly říkat i třeba víc k těm obrázkům – vidím děti, stromy, keře, pohledy a tak. (Ilona_před_cizí)
Hodnocení	Vyjádření pozitivního nebo negativního názoru na situaci nebo aspekt situace. Jeho předmět je kódován samostatně.	Paní učitelka byla, hezky mluvila anglicky. (Jolana_před_cizí)
Alterace	Návrh jiného řešení situace. Výrazy zahrnují „učitel by měl“, „já bych“ nebo „já obvykle“. Pokud je zřejmé, že respondent považuje postup ve videosekvenci za lepší než svůj, je kódováno jako sebereflexe.	Takže když jim dávám nějaký pokyn, tak radši bych tu knížku třeba držela v ruce. (Ilona_před_cizí)
Sebereflexe	Vztahování pozorovaného k vlastní výuce, žákům, škole apod. Pokud se jedná o návrh alterace, není kódováno jako sebereflexe.	Já třeba v tuhle chvíli už bych to nevydržela a řekla jim to třeba česky. Nebo bych jim to jakože nějak naznačila. (Vanda_před_cizí)

Rozhovory byly rozděleny na jednotky analýzy, které vyjadřovaly právě jeden kognitivní proces a odpovídaly jedné kategorii. Pokud nebylo možné rozdělit výrok tak, aby spadl právě do jedné kategorie a zároveň neztratil význam, byl zakódován do obou kategorií. Příkladem může být výrok „Paní učitelka hezky mluvila.“ (Jolana_před_cizí). Jedná se o popis a zároveň hodnocení, ale rozdělení věty na dvě jednotky analýzy není možné, aniž by se ztratil význam. Proto se jedná o jednu jednotku analýzy, ke které byly přiřazeny dva kódy.

Data byla v zájmu dosažení co největší přesnosti kódována současně dvěma kódotvůrci. Nejprve byly kódovány tři části rozhovorů (Ilona_před_cizí, Iveta_před_cizí, Jolana_před_cizí); na těchto datech byl zpřesněn kategoriální systém, došlo ke sladěním kódovatelů a vyjasnění rozporů v kódování. Poté byla všechna data nakódována oběma kódotvůrci současně (včetně výše zmíněných částí), takže bylo možné na místě řešit případné neshody.

5.2.3 Výsledky

V této kapitole se nejprve podíváme na výsledky analýzy procesuální stránky profesního vidění učitelů před účastí v ProfiVi videoklubech. Ta by měla naznačit obecný charakter profesního vidění učitelů anglického jazyka. Poté se zaměříme na změny, které se odehrály po účasti ve videoklubech.

V [tabulce 5.2.2](#) je uveden celkový přehled identifikovaných jednotek analýzy a jim přiřazených kódů u jednotlivých účastníků (absolutní četnost). Z tabulky je zřejmé, že existoval velký rozptyl v počtu identifikovaných jednotek analýzy. Průměrný počet jednotek analýzy se pro komentáře k cizímu videu po účasti ve videoklubech snížil (před: $M = 34$, $\min. = 11$, $\max. = 48$; po: $M = 25$, $\min. = 8$, $\max. = 51$). U komentářů k vlastnímu videu ale zůstal počet jednotek analýzy podobný (před: $M = 29$, $\min. = 10$, $\max. = 66$; po: $M = 30$, $\min. = 17$, $\max. = 68$). To může být způsobeno tím, že u cizího videa se učitelé vyjadřovali dvakrát ke stejné sekvenci a nechtěli se tudíž příliš opakovat (na což ukazovaly některé z jejich poznámek při sledování videa). Zajímavé je, že u různých učitelů vyvolávalo vlastní a cizí video různou délku komentářů – někteří více analyzovali vlastní video (např. Marek, po účasti i Ilona nebo Libor), jiní video cizí.

Aby bylo možné porovnat jednotlivé učitele mezi sebou, byly absolutní četnosti převedeny na relativní (pro každého učitele představoval počet identifikovaných jednotek analýzy 100 %, z toho byly poté vypočítány relativní četnosti, tedy zastoupení jednotlivých kategorií v rámci jejich komentářů).

Tabulka 5.2.2

Absolutní četnost výskytu jednotek analýzy

	Rozhovor	Učitel	Cizí video	Vlastní video
Před		Ilona	37	26
		Iveta	47	50
		Jolana	48	37
		Libor	46	26
		Lada	11	31
		Linda	40	18
		Milan	15	14
		Marek	47	66
		Oldřiška	37	19
		Petra	22	10
		Vanda	23	18
		Celkem	372	315
Po		Ilona	15	23
		Iveta	28	17
		Jolana	27	24
		Libor	51	68
		Lada	19	27
		Linda	23	18
		Milan	34	34
		Marek	8	41
		Oldřiška	28	26
		Petra	19	23
		Vanda	25	28
		Celkem	277	329

Z tabulky 5.2.3 je zřejmé, že v komentářích učitelů k videosekvenci z výuky jiného učitele převládaly popisné výroky. Četné bylo i zastoupení výroků hodnotících a navrhuujících alterace. Výroky popisující respondentovo rozumnění situaci a generalizace vztahující se k situaci byly zastoupeny v podobné míře (u obou kategorií se medián pohyboval okolo 10 %). Velmi málo byly zastoupeny kategorie *predikce* a *sebereflexe*. U komentářů k vlastnímu videu bylo zastoupení popisných výroků dokonce ještě vyšší. Mnohem nižší naopak bylo zastoupení *hodnocení* a *interpretace* (rozumění situaci). To může být způsobeno vymezením této kategorie – jedná se o odhad toho, co se děje. Ve vztahu k vlastnímu videu většinou učitelé neodhadovali, ale spíše popisovali situaci jako takovou i širší kontext (školu, žáky, třídu). Překvapením není vyšší zastoupení kategorie *sebereflexe* u komentářů k vlastnímu videu.

Tabulka 5.2.3

Relativní zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích učitelů před účastí ve videoklubech

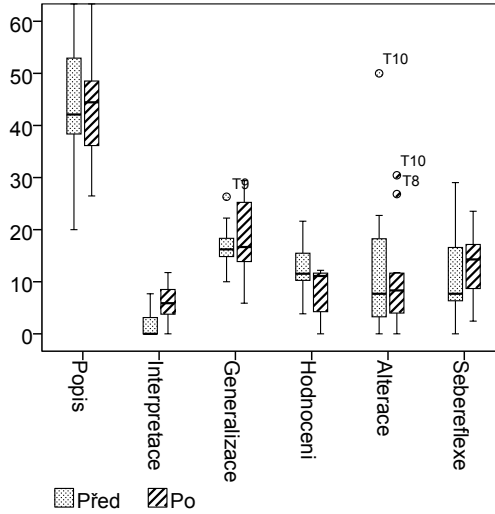
	Video	Popis	Interpretace	Generalizace	Hodnocení	Alterace	Sebereflexe
Průměr	Vlastní	42,5%	3,1%	16,1%	12,7%	13,5%	12,2%
Medián	Vlastní	41,9%	0,0%	16,1%	11,5%	10,5%	10,5%
Průměr	Cizí	34,1%	12,4%	14,3%	19,7%	15,1%	4,5%
Medián	Cizí	32,6%	10,9%	14,9%	18,9%	14,9%	0,0%

Tabulka 5.2.4

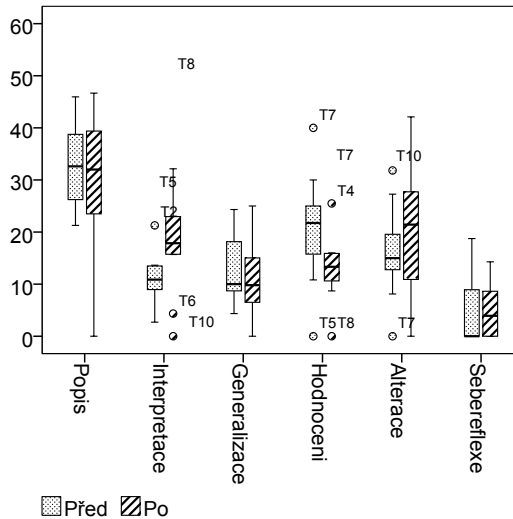
Relativní zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích učitelů po účasti ve videoklubech

	Video	Popis	Interpretace	Generalizace	Hodnocení	Alterace	Sebereflexe
Průměr	Vlastní	42,7%	6,0%	18,6%	8,4%	11,3%	13,1%
Medián	Vlastní	43,5%	5,7%	16,0%	11,1%	9,7%	13,6%
Průměr	Cizí	32,1%	17,6%	13,0%	10,7%	21,4%	3,9%
Medián	Cizí	31,2%	18,8%	11,6%	13,3%	19,8%	5,4%

Zajímavé jsou změny v zastoupení jednotlivých kategorií, které se v komentářích učitelů odehrály po účasti ve videoklubech ([tabulka 5.2.4](#)). Zastoupení kategorie *popis*, *generalizace*, *predikce* a *sebereflexe* se změnilo u komentářů cizího videa pouze minimálně. Naproti tomu nárůst je patrný v kategorii *interpretace* a *alterace*. Z přehledu je také patrné, že v komentářích učitelů k cizímu videu bylo po účasti ve videoklubech méně hodnotících výroků. U komentářů vlastního videa ale došlo pouze k malým změnám v kategoriích *popis*, *generalizace*, *hodnocení* a *alterace*. Zastoupení *interpretace* a *sebereflexe* se ale v průměru zvýšilo. Největší rozdíly ve změnách v komentářích k vlastnímu a cizímu videu jsou tedy patrné v kategoriích *hodnocení* (pokles u cizího videa) a *sebereflexe* (nárůst u vlastního videa). Podrobnější srovnání procesuální stránky profesního vidění učitelů před a po účasti ve videoklubech je k dispozici na [obr. 5.2.1](#) a [5.2.2](#).



Obrázek 5.2.1. Srovnání procesuální stránky profesního vidění před a po účasti ve videoklubech – relativní zastoupení kategorií (vlastní video).



Obrázek 5.2.2. Srovnání procesuální stránky profesního vidění před a po účasti ve videoklubech – relativní zastoupení kategorií (cizí video).

5.2.4 Diskuse

Poznatky týkající se procesuální stránky profesního vidění učitelů anglického jazyka do jisté míry odpovídají předchozím výzkumům zaměřeným na profesní vidění (resp. uvažování založené na vědění) jak obecně (viz např. Vondrová & Žalská, 2012, s. 99; Stürmer et al., 2013b, s. 346), tak specificky u učitelů (resp. studentů učitelství) anglického jazyka (srov. Minaříková, 2014). Nejvíce zastoupenou kategorií je *popis*; ten je následován *hodnocením*, *navrhováním alterací*, *generalizací* a *interpretací*.

Výsledky této studie naznačují, že po účasti ve videoklubech se účastníci při komentářích videosekvence z výuky jiného učitele odklonili od hodnocení jako takového ve prospěch interpretací a snah o porozumění situaci a navrhování alterací. Tyto výsledky do určité míry odpovídají předchozímu výzkumu u studentů učitelství anglického jazyka, u kterých po účasti v kurzu přípravného vzdělávání, který se specificky zaměřoval na analýzu videosekvencí z výuky (VideoWeb). U těch došlo také ke značnému úbytku hodnoticích výroků (viz Minaříková, 2014). Zjištění jsou ale opačná u všech zbylých kategorií – u studentů učitelství došlo k dramatickému nárůstu zastoupení kategorie *popis* a k poklesu v téměř všech ostatních sledovaných kategoriích. Je otázkou dalších interpretací, co způsobilo tento rozdíl.

Pokles hodnocení a vyšší zastoupení alterací může souviset také s nastavením videoklubů a s povahou komunikace v nich. Jak naznačuje analýza v [kap. 5.4](#), zpětná vazba ve formě kritiky nebyla na setkáních obvyklá. Velký důraz byl kladen také na to, jak zpětnou vazbu poskytovat – účastníci často zmiňovali právě metodu nabízení alternativních řešení. Toto nastavení se mohlo promítnout i do jejich komentářů k cizímu videu v rozhovoru po účasti ve videoklubu. Této interpretaci nahrává i fakt, že u vlastního videa se tento rozdíl neprojevil.

Co se týče analýzy vlastního videa, pro organizátory videoklubů je potěšující fakt, že vzrostlo zastoupení sebereflektivních výroků. To naznačuje, že učitelé se nesoústředili pouze na video jako takové, nýbrž na jeho základě reflektovali vlastní praxi obecně.

Ačkoliv změny v profesním vidění, v jeho obsahové či procesuální stránce, jsou důležitou zpětnou vazbou pro organizátory videoklubů, profesní vidění nestojí samostatně, ale je neodlučitelně spojeno s učitelovými znalostmi, vědění a jednáním. Jsou to právě tyto vazby, na které se bude soustředit následující kapitola.

5.3 Vztah mezi profesním viděním, věděním a jednáním

Cílem této studie bylo pokusit se na základě analýzy dat získaných v rámci videoklubů postihnout vztah mezi profesním viděním, profesním věděním a profesním jednáním. Z vymezení těchto pojmů jako dimenzí učitelské profesionality, které se v každodenní realitě vždy prolínají a působí ve vzájemné synergii (kap. 1), je zřejmé, že jejich operacionalizace pro potřeby výzkumu je vždy určitým způsobem zaměřená, a tudíž i limitující.

V této studii zůstávají samozřejmě zachovány vymezení i operacionalizace pojmu *profesní vidění*, které byly uplatněny v předchozích analýzách. Pozornost je přitom věnována především obsahové stránce profesního vidění, tj. *výběrovému zaměření pozornosti*.

Pojem *profesní vědění*, jak bylo uvedeno v kap. 1, chápeme jako soubor kognitivních struktur, kterými disponuje učitelská profese. U jejich jednotlivých příslušníků do tvaru a do procesů vytváření profesního vědění vstupují konkrétní profesní zkušenosti a, jak upozornily již Grossmanová (1987) či Gudmundsdottirová (1991), rovněž učitelovo přesvědčení (*beliefs*) a hodnotový systém (*value system*). Široká oblast výzkumů učitelova myšlení (*teacher thinking*) rovněž ukazuje, že profesní vědění je doménově specifické, jeho jádrovou složku představují znalosti (a přesvědčení o) oboru vzdělávání. Podrobnější pohled na výzkum profesního vědění učitelů angličtiny jako cizího jazyka, kteří jsou v ohnisku našeho zájmu, nabízí např. Woodsova (1996) teoretizující studie či přehledová studie Borga (2003). Vzhledem k tomu, že videokluby staví na principu učících se komunit, které jsou v řadě ohledů heterogenní, se – ve světle konceptualizace profesního vědění jako individuálně specifického konstruktů – jevílo jako nezbytné zacílit na vybrané aspekty profesního vědění, u kterých existoval předpoklad sdíleného porozumění. Východiskem zde byla intervence, která proběhla v rámci videoklubů. Jak již bylo uvedeno v kap. 3.1.2, tato intervence cílila na komunikační přístup k výuce anglického jazyka, na podpoření učitelů v nazírání cílů, obsahů a procesů cizojazyčné výuky touto („novou“) perspektivou, a to prostřednictvím tematizace klíčových pojmů a postupů komunikačně orientované výuky. Na tyto aspekty profesního vědění se tedy studie zaměřila.

Profesní vidění i profesní vědění jsou demonstrovány v *profesním jednání* učitele. Pojem profesní jednání učitele byl v obecné rovině vymezen jako soubor praktik prováděných v rámci učitelské profese, praktik zpravidla v profesi akceptovaných (*lege artis*). V této výzkumné studii bylo profesní jednání sledováno jak ve fázi preaktivní, tj. při plánování výuky, tak ve fázi interaktivní, v přímé interakci se žáky (srov. Clark & Peterson, 1986, s. 269–273). Třetí fázi profesního jednání,

kteřou můžeme s Jacksonem (1968) označit za postaktivní, pak představovalo následně setkání videoklubu a společné ohlédnutí za touto zkušeností. V centru výzkumného zájmu přitom bylo to profesní jednání zúčastněných učitelů, které se vztahovalo k realizaci kolaborativně projektované komunikační učební úlohy (kap. 3.1.2) a bylo tudíž předpokladem projevů profesního vidění i vědění.

5.3.1 Cíle studie

Cílem studie bylo pokusit se získat hlubší vhléd do vzájemných vztahů mezi profesním viděním (konkrétně výběrovým zaměřením pozornosti), profesním věděním a profesním jednáním. Studie byla realizována ve třech fázích, které koncepčně navazovaly na naše předchozí studie profesního vidění, zejména na analýzy jeho obsahu, tj. na výběrové zaměření pozornosti. Zjišťovali jsme nejprve, obdobně jako v první studii prezentované v této knize (kap. 5.1), na jaké oblasti se profesní vidění učitelů ve společných aktivitách zaměřovalo a v jaké míře, jakou váhu jim přiřkládali. Dále nás zajímalo, zda a jak se v tomto výběrovém zaměření pozornosti promítalo profesní vědění, konkrétně ty jeho aspekty, které souvisely s poskytnutou intervencí. Cílem zde tedy bylo zjistit, které z nich a jak silně se projevovaly v jednotlivých oblastech výběrového zaměření pozornosti sledovaných učitelů. Třetí otázka, kterou jsme si kladli, souvisela s profesním jednáním učitelů přímo ve výuce. Zajímalo nás, jak se projevuje profesní vidění a vědění v této jádrové činnosti učitele, v interakci se žáky ve třídě, jaká je kvalita jeho jednání v těch činnostech, které jsou pro jejich přítomnost reprezentativní.

Tyto cíle byly pro potřeby výzkumu zformulovány do konkrétních výzkumných otázek pro jednotlivé fáze studie:

1. fáze

- Jaká byla četnost zastoupení kategorií výběrového zaměření pozornosti a kategorií vybraných aspektů profesního vědění v preaktivní fázi profesního jednání?
- Jak byly v jednotlivých kategoriích výběrového zaměření pozornosti reprezentovány kategorie vybraných aspektů profesního vědění v preaktivní fázi profesního jednání?

2. fáze

- V jaké míře/kvalitě byly kategorie výběrového zaměření pozornosti a kategorie vybraných aspektů profesního vědění demonstrovány v profesním jednání učitelů ve výuce, tj. v interaktivní fázi profesního jednání?

3. fáze

- Jaká byla četnost zastoupení kategorií výběrového zaměření pozornosti a kategorií vybraných aspektů profesního vědění v komentářích k videozáznamům této výuky při následném setkání ve videoklubu?
- Jak byly v jednotlivých kategoriích výběrového zaměření pozornosti reprezentovány kategorie vybraných aspektů profesního vědění v komentářích k videozáznamům této výuky?

5.3.2 Analýza dat

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro tuto studii představovala skupina učitelů z fakultního videoklubu A. Tvořili ji tři učitelé – Jolana, Milan a Oldřiška. Při pohledu na data v **tabulce 4.1.3 (kap. 4.2.2)** je zřejmé, že se jednalo o poměrně heterogenní skupinu: zahrnovala 2 ženy a 1 muže, délka praxe se pohybovala od 2 do 17 let, aprobace jednotlivých učitelů se lišily (první stupeň, angličtina v kombinaci s češtinou, angličtina samostatná), zaznamenávaná a analyzovaná výuka byla realizována ve 3., 5. a 7. ročníku různých typů škol (včetně Montessori školy). Pouze jeden z účastníků měl předchozí zkušenost s videem v rámci DVPP.

Právě tato rozrůzněnost zakládala dobrý předpoklad pro sledování výsledků profesního učení této komunity. Bylo možné zaměřit se na to, co jim bylo na základě intervence v rámci videoklubu společné, na konkrétní nově vytvářené struktury profesního vědění, dále pak na jejich uplatnění v profesním jednání i profesním vidění, resp. ve výběrovém zaměření pozornosti. Vzhledem k tomu, že se jednalo o komunitní profesní učení a o kombinaci kolaborativních a individuálních aktivit, které sloužily ke sběru dat, byly analýzy prováděny vždy pro celou tuto profesní skupinu.

Sběr a analýza dat

Sběr a analýza dat v této studii probíhaly ve třech fázích.

První fáze bezprostředně souvisela s intervencí: v rámci setkání ve videoklubu profesní skupina projektovala komunikačně orientovanou vyučovací jednotku. Tato kolaborativní aktivita v délce trvání 16 min 10 s probíhala bez účasti facilitátora, audionahrávka byla transkribována a podrobena dvojímu tematickému kódování.

První kódování bylo zaměřeno na „obsah“ profesního vidění, využit byl stejný kategoriální systém jako ve studii prezentované v **kap. 5.1**, tj.:

- učitel;
- žák/žáci;
- cíl;
- obsah;
- proces;
- kontexty.

Druhé kódování (**tabulka 5.3.1**) bylo zacíleno na identifikaci výskytu klíčových kategorií profesního vědění zprostředkovaných učitelům pomocí intervence. Intervence akcentovala tři jádrové charakteristiky komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka (podrobněji Pišová & Kostková, 2015), tj.

- komunikační kompetence (KK);
- učební úlohy v komunikačním kontinuu od zaměření na formu k zaměření na význam (ZnaV);
- míra zapojení žáků (MZŽ).

Tabulka 5.3.1

Kategoriální systém pro podchycení vybraných aspektů profesního vědění učitelů

	Obsahové vymezení	Příklad
Komunikační kompetence (KK)	Výrok se vztahuje k vymezení komunikační kompetence jako schopnosti výměny informací, a to jazykově správně, efektivně a vhodně s ohledem na kontext.	<i>Napadá mě aktivita, že by mohli hledat nějakého virtuálního zločince... Že by ty děcka interagovaly, získávaly ty informace jeden od druhého. Že by cíl té aktivity byl najít zločince podle obrázku a popisu...</i>
Zaměření na význam (ZnaV)	Výrok se vztahuje k typologii učebních úloh založené na kontinuu zahrnujícím zaměření se na formu sdělení na jedné straně (tj. akcent na jazykovou správnost promluvy) až po zaměření se na obsah sdělení (tj. akcent na schopnost sdílet informace, plynulost projevu a vhodnost jazyka s ohledem na kontext promluvy).	<i>Oni by nejdřív vytvářeli ten obrázek a ty své věty... s těmi by pak udělali tu komunikační aktivitu. Jako že by chodili po třídě a hledali toho svého zločince...</i>
Míra zapojení žáků (MZŽ)	Výrok se vztahuje k procesuální dimenzi výuky, k aktivnímu zapojení žáků do procesů výuky jako nezbytné podmínce dosažení komunikačního cíle.	<i>Tohle myslím v rámci motivace... mají nějaký popisek a v rámci motivace, aby je to navedlo na někoho – někoho konkrétního, což mi přijde jako legrační, že by se třeba děcka zasmála.</i>

V rámci prvního kódování se pracovalo s myšlenkovými jednotkami – segmenty, které byly dále kódovány. Jak bylo zdůvodněno v [kap. 5.1.2](#), kódy v kategoriálním systému pro podchycení výběrového zaměření pozornosti nebyly disjunktní vzhledem k tomu, že reprezentovaly integrované kontextualizované vzorce, v nichž učitelé o plánu komunikačně orientované vyučovací jednotky uvažovali. Naopak kategoriální systém vybraných aspektů profesního vědění obsahoval kategorie jedinečné a vzájemně ostře ohraničené, proto byly pojaty jako disjunktní. S ohledem na cíl analýzy, tj. zachycení vzájemného vztahu profesního vidění a vybraných aspektů profesního vědění v preaktivní fázi profesního jednání, byla v případě překryvu integrovaného kódu profesního vidění a kódu profesního vědění kategorie profesního vědění statisticky vyhodnocována ve vztahu ke každé z integrovaných kategorií. Výsledky byly zpracovány s použitím jednoduchých statistických postupů. Ve všech fázích výzkumu byla reliabilita ověřována pomocí opakovaného „měření“ jedním posuzovatelem, tj. *intra-rater reliability*.

Ve druhé fázi výzkumu byla pozornost zaměřena na demonstraci profesního vidění a profesního vědění v interaktivní fázi profesního jednání učitele. Vzhledem k primárním cílům videoklubů a na nich postavené koncepci byl sběr dat omezen na nepřímé pozorování výuky na základě videozáznamů, konkrétně na jednu vyučovací jednotku každého ze zúčastněných učitelů, v jejímž rámci byla realizována společně vytvořená komunikační učební úloha. K realizaci je třeba poznamenat, že „kostra“ této společně vytvořené aktivity zůstala ve všech případech zachována, tj. cíl výuky a základní postupy se neměnily, nicméně všichni tři učitelé plán mírně modifikovali s ohledem na své konkrétní žáky (zejména v oblasti obsahu/tématu a kontextu).

Prvním krokem bylo vytvoření časového snímku vyučovacích jednotek. Bylo nezbytné ověřit, zda pro pozorování a sběr dat poskytují zaznamenané vyučovací jednotky dostatečný prostor. Časový snímek byl proveden (ručním) měřením na základě prvního nepřímého pozorování videozáznamů.

Za účelem sběru dat byl vytvořen observační arch. Jako inspirace sloužily studie věnované specifickým aspektům profesního jednání učitelů cizích jazyků (např. Grossman & Shulman, 1994; viz Píšová et al., 2011, s. 54–58), druhou konkrétní inspiraci představovaly nástroje vyvinuté pro potřeby hodnocení kvality profesního výkonu, především standardy formulované pro učitele jiných světových jazyků než angličtina u adolescentů a dospělých v rámci studie *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS; Ingvarson & Hattie, 2008), observační arch použitý pro hodnocení kvality profesního výkonu učitelů expert (Píšová et al., 2013, s. 72–73, 103) a další.

V naší studii se ovšem nepřímé pozorování nezaměřovalo na hodnocení (celkové) kvality výkonu učitele, ale na posouzení projevů výběrového zaměření pozornosti a vybraných aspektů profesního vědění v jednání učitele. Tomu odpovídala struktura a obsah observačního archu: byl strukturován v souladu s ostatními analýzami profesního vidění do šesti oblastí (kategorií): *cíl, obsah, proces, kontext výuky, žák/žáci a učitel*. V rámci každé oblasti byly stanoveny indikátory demonstrací těch aspektů profesního vědění, které byly v rámci intervence pojednány, tj. *komunikační kompetence, zaměření na význam a míry zapojení žáků*. Observační arch je představen v [tabulce 5.3.2](#), [tabulka 5.3.3](#) pak přehledně prezentuje pokrytí jednotlivých kategorií profesního vědění těmito indikátory. Míra demonstrace každého indikátoru u každého učitele byla zachycena na šestibodové likertovské škále (1 – vůbec se neprojevovalo, 6 – projevovalo se ve výrazné míře). Výsledky celé skupiny byly zpracovány pomocí jednoduchých deskriptivních statistických postupů.

Tabulka 5.3.2

Observační arch

Oblast	Indikátor
1. Cíl	<ul style="list-style-type: none"> • rozvoj komunikační kompetence jako cíl učební úlohy a soulad dílčích cílů (fází učební úlohy) s tímto cílem • jasná a motivační formulace cíle • přiměřenost cíle (náročný, ale dosažitelný cíl)
2. Obsah	<ul style="list-style-type: none"> • zaměření na význam (tj. situované užívání řečových dovedností) • práce s jazykovými prostředky jako fáze na kontinuu od zaměření na formu k zaměření na význam • personalizace obsahu (např. motivační volba tématu, slovní zásoby)
3. Proces	<ul style="list-style-type: none"> • volba aktivizujících postupů, zvládnutí různých organizačních forem • zpětná vazba jako komunikační (podporující) intervence • efektivní časový management
4. Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • vhodné materiální didaktické prostředky • „dělná“ atmosféra ve třídě • udržování kázně (tj. dohodnutých pravidel chování)
5. Žák/žáci	<ul style="list-style-type: none"> • aktivní zapojení všech žáků • individuální přístup • svobodná volba komunikačních vzorců – autonomie žáků
6. Učitel	<ul style="list-style-type: none"> • poskytování tzv. „srozumitelného vstupu“ • modifikace postupu dle potřeb žáků, improvizace • přátelský/respektující vztah k žákům, humor

Tabulka 5.3.3

Pokrytí kategorií profesního vědění indikátory v observačním archu

<p>KK (komunikační kompetence)</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj komunikační kompetence jako cíl učební úlohy a soulad dílčích cílů (fází učební úlohy) s tímto cílem • jasná a motivační formulace cíle • přiměřenost cíle (náročný, ale dosažitelný cíl) • svobodná volba komunikačních vzorců – autonomie žáků • poskytování tzv. „srozumitelného vstupu“ (tj. cílový/anglický jazyk jako prostředek komunikace při řízení a organizaci výuky) • zpětná vazba jako komunikační (podporující) intervence
<p>ZnaV (zaměření na význam)</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaměření na význam (tj. situované užívání řečových dovedností) • práce s jazykovými prostředky jako fáze na kontinuu od zaměření na formu k zaměření na význam • modifikace postupu dle potřeb žáků, improvizace • vhodné materiální didaktické prostředky • personalizace obsahu (např. motivační volba tématu, slovní zásoby) • volba aktivizujících postupů, zvládnutí různých organizačních forem
<p>MZŽ (míra zapojení žáků)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „dělná“ atmosféra ve třídě • udržování kázně (tj. dohodnutých pravidel chování) • efektivní časový management • aktivní zapojení všech žáků • individuální přístup k žákům • přátelský/respektující vztah k žákům, humor

Ve třetí fázi výzkumu proběhl sběr dat během čtvrtého setkání videoklubu. Učitelé pracovali s videosekvencemi, v nichž byla zachycena aktivita, kterou společně učitelé plánovali na předchozím setkání. Sledovány a komentovány byly videosekvence všech učitelů, audiozáznam v délce trvání 90 minut 10 sekund byl následně transkribován a analyzován stejným způsobem jako v první fázi studie, tj. prostřednictvím dvojího kódování na základě kategoriálních systémů pro podchycení výběrového zaměření pozornosti a vybraných aspektů profesního vědění. Zachovány zůstaly i statistické postupy zpracování výsledků.

5.3.3 Výsledky

Prezentace výsledků analýz bude v dalším textu strukturována podle výzkumných otázek, které byly v této studii formulovány. Každá z nich se týká určitého aspektu komplexních vztahů mezi profesním viděním, profesním věděním a profesním jednáním učitelů, do nichž se snažíme získat hlubší vhled. Strukturující hledisko vychází z chronologie učitelova jednání v této studii – od plánování přes realizaci k reflexi (vlastní i cizí) výuky. Horizontální a vertikální osy výzkumu jsou v tomto rámci tvořeny dvěma kategoriálními systémy podchycujícími vybrané aspekty profesního vědění a výběrové zaměření pozornosti jako složku profesního vidění.

Výsledky první fáze výzkumu

V první fázi výzkumu jsme hledali odpověď na dvě výzkumné otázky:

- Jaká byla četnost zastoupení kategorií výběrového zaměření pozornosti a kategorií profesního vědění v preaktivní fázi profesního jednání?
- Jak byly v jednotlivých kategoriích výběrového zaměření pozornosti reprezentovány kategorie vybraných aspektů profesního vědění v preaktivní fázi profesního jednání?

Jednoduchá kvantitativní analýza dat byla založena na absolutních četnostech výskytu kategorií obou kategoriálních systémů identifikovaných v záznamu kolaborativního plánování výuky. Četnosti výskytu jsou uvedeny v **tabulce 5.3.4**, v níž horizontální osu tvoří kategoriální systém vybraných aspektů profesního vědění, vertikální osu pak kategorie výběrového zaměření pozornosti. Z tabulky je zřejmé, že „obsah“ profesního vidění, tj. výběrové zaměření pozornosti zahrnovalo vedle námi sledovaných aspektů profesního vědění i aspekty jiné, další (v **tabulce 5.3.4** je jejich četnost uvedena v kolonce BEZ). Celkový počet výskytů kategorií výběrového zaměření pozornosti činil 123, celkový počet výskytů kategorií profesního vědění 93. Reprezentace námi sledovaných aspektů profesního vědění v profesním vidění byla poměrně vysoká, dosahuje 75,6 %.

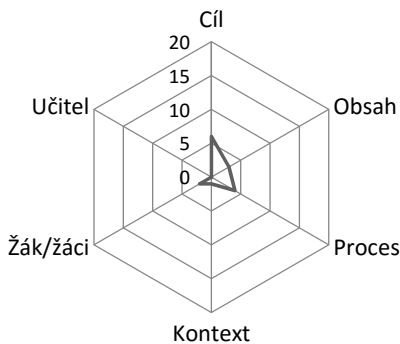
Na základě této analýzy lze konstatovat, že ve výběrovém zaměření pozornosti vykazuje výrazně nejvyšší četnost kategorie *procesy* (36,6 %), zatímco zcela marginálně je zastoupena kategorie *učitel* (pouze 1 výskyt, tj. 0,8 %). Četnost výskytu ostatních kategorií je relativně vyrovnaná, pohybuje se však okolo poloviny četnosti výskytu kategorie *proces*. Co se týká vybraných aspektů profesního vědění, nejmenší pozornost byla učiteli věnována *kommunikační kompetenci* (17,2 %), zatímco kategorie *zaměření na význam* (45,2 %) a *míra zapojení žáků* (37,6 %) hrály mnohem důležitější roli.

Tabulka 5.3.4

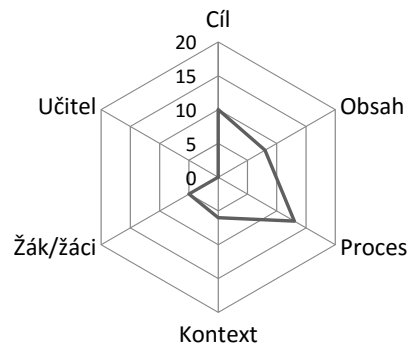
Celkové četnosti výskytu kategorií

	BEZ	KK	ZnaV	MZŽ	celkem
Cíl	2	6	10	2	20
Obsah	4	3	8	2	17
Proces	12	4	13	16	45
Kontext	4	1	6	6	17
Žák/žáci	8	2	5	8	23
Učitel	0	0	0	1	1
celkem	30	16	42	35	123

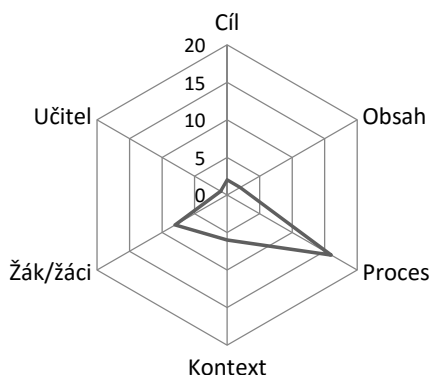
Pokud se podíváme na zastoupení jednotlivých kategorií profesního vědění v kategoriích výběrového zaměření pozornosti (obr. 5.3.1, 5.3.2 a 5.3.3), výsledky naznačují, že jejich uplatnění odpovídalo charakteristikám daných kategorií (viz **tabulka 5.3.3**). Kategorie *komunikační kompetence* byla v rámci plánování výuky nejčastěji vztahována k cílům výuky, zatímco výskyt kategorií *zaměření na význam* a *míra zapojení žáků* byl spojen především s procesuální složkou plánování.



Obrázek 5.3.1. Reprezentace kategorie komunikační kompetence.



Obrázek 5.3.2. Reprezentace kategorie zaměření na význam.



Obrázek 5.3.3. Reprezentace kategorie míra zapojení žáků.

Výsledky druhé fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu byla věnována profesnímu jednání učitele ve výuce, jejím cílem bylo posoudit projevy výběrového zaměření pozornosti a vybraných aspektů profesního vědění u jednání učitele, tj. odpovědět na výzkumnou otázku:

- V jaké míře/kvalitě byly kategorie výběrového zaměření pozornosti a kategorie vybraných aspektů profesního vědění demonstrovány v profesním jednání učitelů ve výuce, tj. v interaktivní fázi profesního jednání?

Nezbytným prvním krokem bylo provedení časového snímku vyučovacích jednotek: bylo třeba zjistit, jaký byl reálný čas komunikačně orientované výuky ve sledovaných vyučovacích hodinách (Slavin et al., 2003), na niž stavěl sběr dat. Do tzv. času aktivního učení (*time-on task, engaged time, active learning time*) byly započítány jak samotné učební úlohy, které splňovaly požadavky na komunikačně orientované kontinuum od zaměření na formu k zaměření na význam, tak další příležitosti k rozvíjení složek komunikační kompetence žáků. K těm patřil zejména tzv. srozumitelný jazykový vstup (*comprehensible input*, Krashen, 1988), který představovaly zejména učitelovy instrukce a další komunikace směřující k řízení třídy a vedená v cílovém jazyce, vedle toho se ve výuce rovněž objevily také krátké zahřívací aktivity (*warm-up*) v podobě rychlých otázek a odpovědí (tzv. „jazyková sprcha“ – *language shower*). Identifikována byla poměrná šíře interakčních vzorců: učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída, žák – žák, žák – skupina žáků.

Výsledky analýzy časové dimenze komunikačně orientované výuky v zaznamenaných vyučovacích jednotkách u jednotlivých učitelů přehledně prezentuje **tabulka 5.3.5**, která udává jak absolutní čas (v sekundách) věnovaný aktivitám směřujícím k rozvoji komunikační kompetence žáků, tak jeho relativní hodnotu měřenou ve vztahu k celkovému hrubému času výuky (vyučovací jednotka v délce 45 min / 2700 s). Celkově bylo aktivnímu času učení žáků, tj. jejich komunikačním činnostem ve výuce věnováno 62 % hrubého času výuky (tj. 5019 s v relaci ke třem vyučovacím hodinám / 8100 s).

Časový snímek tedy ukázal, že zaznamenané vyučovací jednotky poskytují dostatečný časový prostor pro nepřímé pozorování cílené na demonstraci profesního vědění a výběrového zaměření pozornosti v profesní jednání učitele v interaktivní fázi výuky.

Tabulka 5.3.5

Absolutní a relativní hodnoty času aktivního učení žáků

	Jolana	Milan	Oldřiška
Kom. orientované učební úlohy	887 s / 32,6%	1420 s / 52,6%	1400 s / 51,9%
Srozumitelný vstup / jazyková sprcha	549 s / 20,3%	216 s / 8%	547 s / 20%
Celkem	1436 s / 52,9%	1636 s / 60,6%	1047 s / 71,9%

Analýza dat směřující k odpovědi na naši výzkumnou otázku pracovala s výstupy strukturovaného nepřímého pozorování pomocí observačního archu, který pro projevy profesního vědění v jednotlivých kategoriích výběrového zaměření pozornosti při profesním jednání učitele v interaktivní fázi výuky použil sadu indikátorů. Jak bylo uvedeno, míra demonstrace každého indikátoru u každého učitele byla zachycena na 6bodové likertovské škále (1 – vůbec se neprojevilo, 6 – projevilo se ve výrazné míře). Výsledky byly sumarizovány pro celou skupinu zúčastněných učitelů a dále pro jednotlivé kategorie obou kategoriálních systémů. Dosažené průměrné hodnoty jsou uvedeny v následujících **tabulkách 5.3.6 a 5.3.7**.

Co se týká kategorií výběrového zaměření pozornosti, **tabulka 5.3.6** ukazuje, že v jednání učitele se projeví všechny kategorie výběrového zaměření pozornosti na nadprůměrné úrovni. Nejvyšších hodnot dosáhlo měření v kategoriích cílů (5,22) a obsahů (5,33), naopak v oblasti procesů byla míra či kvalita projevů nejnižší (4,55).

Tabulka 5.3.6

Míra demonstrace výběrového zaměření pozornosti v jednání učitele ve výuce

Kategorie	Průměr
Cíle	5,22
Obsahy	5,33
Procesy	4,55
Kontexty	5,11
Žák/žáci	4,66
Učitel	4,66

Pokud prezentaci výsledků strukturujeme s cílem postižení projevů vybraných aspektů profesního vědění (tabulka 5.3.7), ukazuje se, že byly demonstrovány velmi rovnovážně – všechny tři kategorie dosáhly stejné průměrné hodnoty (4,83). Tato vyváženost spolu s relativně vysokou mírou projevů těchto kategorií je poměrně překvapivá.

Tabulka 5.3.7

Míra demonstrace profesního vědění v jednání učitele ve výuce

Kategorie	Průměr
Komunikační kompetence	4,83
Zaměření na význam	4,83
Míra zapojení žáků	4,83

Pro formulaci závěrů je nutné vzít v úvahu, že se v této fázi výzkumu jedná o malý rozsah sledovaných vyučovacích jednotek a malý výzkumný vzorek, v němž rozdílná úroveň výkonu jednoho učitele vždy významně ovlivní výsledek. Z koncepce a programu videoklubů nicméně nevyplývá možnost sledovat a analyzovat větší počet vyučovacích hodin. Výsledky analýzy projevů profesního vidění a profesního jednání v jednání učitele ve výuce tak nelze v žádném případě nijak zobecňovat, jejich význam může spočívat především v prohloubení vhledu do vztahů profesního vidění, vědění a jednání u těchto konkrétních učitelů v rámci jejich spolupráce ve videoklubech.

Výsledky třetí fáze výzkumu

Analýzy ve třetí fázi výzkumu směřovaly k výsledkům obdobného typu jako ve fázi jedna, zásadní rozdíl však tvoří kontext sběru dat. Jak bylo uvedeno, jedná se o fázi z hlediska profesního jednání post(aktivní), kategorie výběrového zaměření pozornosti a profesního vědění zde již nejsou ukotveny v profesním jednání učitelů, ale v pro videokluby standardním sledování a komentování videosekvencí vlastní

výuky i výuky kolegů. Oproti ostatním studiím prezentovaným v této knize však videosekvence zachycovaly realizaci společně vytvořeného plánu komunikačně orientované výuky, analýza dat proto zakládala předpoklad pro zodpovězení výzkumných otázek:

- Jaká byla četnost zastoupení kategorií výběrového zaměření pozornosti a kategorií vybraných aspektů profesního vědění v komentářích k videozáznamům realizované výuky při následném setkání ve videoklubu?
- Jak byly v jednotlivých kategoriích výběrového zaměření pozornosti reprezentovány kategorie vybraných aspektů profesního vědění v komentářích k videozáznamům této výuky?

Data byla opět podrobena jednoduché kvantitativní analýze, která zohlednila absolutní četnosti výskytu obou kategoriálních systémů. Četnosti výskytu jsou prezentovány v **tabulce 5.3.8**. Stejně jako v první fázi výzkumu, i zde se objevila řada výskytů kategorií výběrového zaměření pozornosti, které nebyly spojeny s vybranými aspekty profesního vědění, ale zaměřovaly se na jiné jevy či koncepty (v **tabulce 5.3.8** je jejich četnost uvedena v kolonce BEZ). Celkový počet výskytů kategorií výběrového zaměření pozornosti v této fázi výzkumu činil 347, celkový počet výskytů kategorií profesního vědění 123. Reprezentace vybraných aspektů profesního vědění v profesním vidění tedy dosáhla pouze 35,5 %.

Tabulka 5.3.8

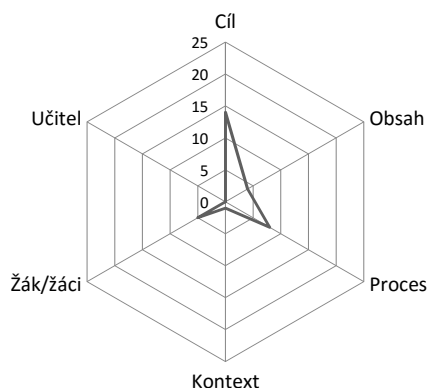
Celkové četnosti výskytu kategorií

	BEZ	KK	ZnaV	MZŽ	celkem
Cíl	14	14	6	11	45
Obsah	32	4	4	2	42
Proces	63	8	10	14	95
Kontext	32	1	0	4	37
Žák/žáci	46	5	8	25	84
Učitel	37	0	2	5	44
Celkem	224	32	30	61	347

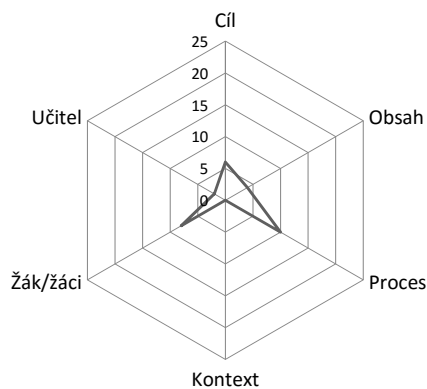
Z hlediska výběrového zaměření pozornosti z analýzy jako jednoznačně dominantní vystoupily kategorie *procesy* (27,4 %) a kategorie *žák/žáci* (24,2 %), jejichž četnost výskytu přibližně o polovinu překračovala četnost výskytu ostatních kategorií. Ta je celkem vyrovnaná, žádná z kategorií nebyla oproti ostatním opominuta. V kategoriích vybraných aspektů profesního vědění tvořila takřka polovinu četností

jejich výskytu kategorie *míra zapojení žáků* (49,6 %), obě ostatní kategorie tvořily rovnovážný podíl zbytku.

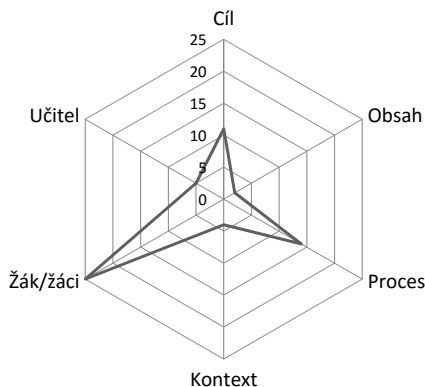
Pokud se podíváme na reprezentace jednotlivých kategorií profesního vědění v kategoriích výběrového zaměření pozornosti (obr. 5.3.4, 5.3.5 a 5.3.6), výsledky naznačují, že zatímco kategorie *komunikační kompetence* byla nejčastěji reprezentována ve vztahu k cílům výuky, výskyt kategorií *zaměření na význam* je orientován k procesům výuky a k žákům jako jejím aktérům. Kategorie *míra zapojení žáků* je logicky „vychýlena“ právě ke kategorii výběrového zaměření pozornosti *žák/žáci*.



Obrázek 5.3.4. Reprezentace kategorie komunikační kompetence.



Obrázek 5.3.5. Reprezentace kategorie zaměření na význam.



Obrázek 5.3.6. Reprezentace kategorie míra zapojení žáků.

5.3.4 Diskuse

V této studii jsme si kladli za cíl pokusit se získat hlubší vhled do vzájemných vztahů profesního vidění, zejména výběrového zaměření pozornosti, profesního vědění a profesního jednání učitelů. Tyto pojmy vnímáme jako dimenze profesionality učitele, je tudíž z mnoha dobrých důvodů žádoucí jejich vzájemné vztahy a jejich předpokládané synergické působení rozkrývat. Jedná se o problematiku, která je sice teoreticky uchopována a modelována (např. Sternberg & Horvath, 1995; Kelly, 1995, podrobněji [kap. 1.1](#)), ale není jí zatím věnována větší výzkumná pozornost. Jsou nám známy pouze studie, které se zaměřují na vztahy dvou dimenzí: v přehledové [kapitole 1.3.4](#) byl zmíněn výzkum Stürmerové et al. (2013a) zaměřený na vztah profesního vidění a profesních znalostí (deklarativních), pokus o výzkum vztahu profesního vidění a jednání najdeme ve studii Sherinové a van Esové (2009) či Dyerové (2013).

Videokluby tím, jak byly koncipovány, nabízely možnost pokusit se o empirické uchopení těchto vztahů. Jejich primárním výzkumným cílem ovšem bylo prozkoumání profesního vidění učitelů (anglického jazyka) a jeho rozvoje prostřednictvím videoklubů, což mělo za následek přece jen určité omezení pro uplatnění výzkumných metod a analytických postupů zejména v oblasti vztahů profesního vidění a vědění k profesnímu jednání. K dispozici zde byly videozáznamy výuky, volba nástrojů sběru dat a analytických postupů nicméně musela respektovat specifika cizojazyčné komunikačně orientované výuky. Nebylo např. možné zaměřit se na interakci učitel–žák pomocí interakční či konverzační analýzy, protože značná část zaznamenaných vyučovacích jednotek byla věnována skupinové aktivitě žáků (*role-play*) a řečové dovednosti psaní. Nosný princip videoklubů – komunitní učení – rovněž neumožňoval výzkum prostřednictvím individuální práce s videozáznamem vlastní výuky, např. využití stimulovaného vybavování, které by se pro porozumění vztahu profesního vidění a vědění v rámci profesního jednání jevilo jako vhodná výzkumná metoda a bylo by jej v budoucnu dobré využít.

Dalším omezením byl malý výzkumný vzorek. Pro výzkum realizovaný s jednou skupinou učitelů v rámci videoklubu ale platí, že je směřuje spíše k analytickému zobecnění a – ideálně – ke generalizaci teorie (srov. Yin, 2009, s. 15), nemůže samozřejmě aspirovat na statistické zobecnění.

Jaké jsou tedy hlavní výsledky prezentované studie? Především je třeba říci, že studie se soustředila zejména na postižení výskytů projevů tří klíčových konceptů, tzn. sledovala jejich přítomnost v různých typech učitelova jednání (preaktivní, interaktivní, postaktivní či reflektivní), dále na zachycení absolutních i relativních

proporcí jejich výskytu a částečně rovněž na to, jak se vzájemně prolínají. Operationalizace všech tří konceptů umožnila pracovat s nimi ve strukturované podobě: profesní vidění, resp. jeho složka výběrové zaměření pozornosti, a profesní vědění prostřednictvím kategoriálních systémů, pro profesní jednání učitele bylo využito Jacksonova (1968) rozlišení tří fází profesního výkonu, které tvoří chronologickou osu studie. Vedle toho byly v podobě observačního archu operacionalizovány typy profesního jednání, v nichž jsou typicky projevovány pro náš výzkum relevantní aspekty profesního vidění a vědění.

V předchozí části výzkumné zprávy byly prezentovány výsledky analýz dat, které zodpověděly položené dílčí výzkumné otázky. Jejich komparace a syntéza přinášejí některá zajímavá zjištění.

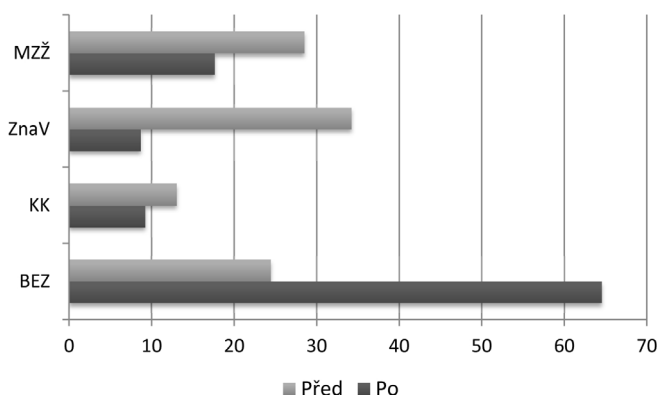
K jednomu z nich vede porovnání četností výskytu kategorií profesního vidění a profesního vědění při plánování výuky a při její reflexi. Z hlediska profesního vidění byla při kolaborativním plánování převažující pozornost věnována procesům výuky, zatímco učitel nebyl takřka zmiňován. Oproti tomu při sledování a komentování videozáznamů výuky vystupuje vedle její procesuální stránky do popředí žák, ostatní kategorie jsou v obou fázích přítomny, nicméně podstatně méně tematizovány. V takto strukturovaném profesním vidění se v první fázi promítalo zejména profesní vědění kategorie *zaměření na význam*, tj. komunikační kontinuum učebních úloh (od zaměření na formu k zaměření na význam), a byly diskutovány postupy vedoucí k aktivnímu zapojení žáků. Tato zjištění v zásadě odpovídají výsledkům výzkumů rozhodovacích procesů, které shrnuli Clark a Petersonová (1986, s. 269–273). Pracovali se čtyřmi faktory, jejichž důležitost posuzovali na základě objemu času, který jim učitelé při rozhodování věnovali. Ukázalo se, že existují podstatné rozdíly mezi fází preaktivní a interaktivní: v procesech plánování výuky byl na prvním místě obsah a dále vlastní procesy výuky, až pak následoval cíl a jen zřídka byli zmiňováni žáci. Později bylo pořadí obrácené: žák – vyučovací procesy – obsah; cíl byl jen zřídka explicitně uváděn.

Zajímavá je rovněž komparace reprezentací vybraných aspektů profesního vědění v pre- a post- fázích profesního jednání. Zatímco v preaktivní fázi výuky, při kolaborativním plánování komunikační vyučovací hodiny, činila relativní hodnota výskytu kategorií profesního vědění 75,6 %, ve fázi postaktivní, při reflexi výuky v rámci následného setkání videoklubu byla tato významně nižší, pouze 35,5 %. Jak ukazují **tabulka 5.3.9** a **obrázek 5.3.7**, k poklesu výskytu došlo u všech kategorií profesního vědění, nejvýrazněji se projevil u kategorie *zaměření na význam*.

Tabulka 5.3.9

Relativní četnosti kategorií profesního vědění ve fázích preaktivní a postaktivní

	BEZ	KK	ZnaV	MZŽ
Před	24,4	13,0	34,2	28,5
Po	64,6	9,2	8,7	17,6



Obrázek 5.3.7. Relativní četnosti kategorií profesního vědění ve fázích preaktivní a postaktivní.

Náš výzkum neaspiroval na zjišťování příčin tohoto faktu, je možné pouze hypoteticky zvažovat, zda se jedná o projev integrování původních deklarativních znalostí do širších kognitivních struktur typických pro zkušené učitele či učitele experty (podrobněji Píšová & Janík, 2011; Píšová et al., 2013). Zdá se, že výsledky interaktivní fáze, tj. relativně silná a rovnovážná demonstrace sledovaných aspektů profesního vědění, tuto hypotézu podporují. Je ale také možné hledat příčinu tohoto jevu v míře zaměřenosti konkrétního profesního jednání, která byla nepochybně vyšší při plánování výuky. Ověření našeho zjištění a zkoumání příčin je věcí dalšího výzkumu.

Tento výzkum se pokusil pootevřít dveře vedoucí ke studiu komplexních vztahů profesního vidění, profesního vědění a profesního jednání učitelů. Pokud jsou jeho výsledkem kromě konkrétních zjištění i nové výzkumné otázky, z nichž na některé jsme se pokusili v diskusi ukázat, můžeme mít naději, že splnil svůj účel.

5.4 Zkušenost účastníků ProfiVi videoklubů

5.4.1 Cíle studie

Cílem této studie bylo prozkoumat vlastní zkušenost učitelů s ProfiVi videokluby. Ačkoliv data využitá pro tuto studii byla sbírána s různými záměry, prolnutí zdrojů přineslo zajímavý pohled na videokluby skrze zkušenost účastníků. Data byla sbírána částečně jako zpětná vazba pro organizátory, částečně jako součást ukončení videoklubů a částečně jako ověření, jak velký vliv měla korektnost a diplomacie na diskuse v rámci videoklubů. Lefstein a Snellová (2011) ve svém výzkumu totiž ukázali, že na vyjadřování se k videosekvencím nemá vliv jen to, čeho si účastníci videoklubů všimli a jaké závěry z toho vyvozují, ale i jistá politická korektnost (aneb co je přijatelné, o čem se smí mluvit) nebo zdrženlivost ve vyjadřování zpětné vazby (srov. také [kap. 2.1](#) nebo [2.2.3](#)).

Při analýze dat se ukázalo, že účastníci se vyjadřovali k několika oblastem, které jsou důležité nejen jako zpětná vazba pro organizátory videoklubů, ale mohou přinést důležité poznatky i pro další koncipování programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. Při analýze dat jsme se pokusili odpovědět na následující otázky:

- Jaké přínosy videoklubů zmiňovali účastníci?
- Jak probíhala dle názorů účastníků komunikace ve videoklubech?
- Jaké změny ve videoklubech by účastníci doporučili?

5.4.2 Analýza dat

Zdrojem dat pro toto dílčí šetření byly:

- zpětné vazby účastníků zaslané emailem po každém videoklubu;
- zpětná vazba účastníků v rámci posledního setkání videoklubu;
- interview s učiteli po skončení programu (podrobněji viz [kap. 4.2.2](#)).

Získaná data byla zpracována metodou tzv. tematické analýzy. Data byla nejprve rozdělena do skupin podle toho, k jaké oblasti se účastníci vyjadřovali. Některé oblasti byly totožné s otázkami kladenými v rámci interview (např. přítomnost kritiky a zpětné vazby obecně) nebo v rámci strukturované zpětné vazby emailem (např. co vám chybělo), jiné vyplynuly při pročitání dat (např. ostych). Indukované oblasti představovaly obecnější témata nebo aspekty účasti ve videoklubu. Data byla pročitána opakovaně – jednotlivé oblasti se postupně vynořovaly. Jeden výrok

mohl být zařazen do více oblastí. Rozdělení výroků do oblastí bylo provedeno proto, aby se redukoval objem dat a bylo možné se soustředit na další analýzu v rámci jednotlivých oblastí a prozkoumat tak zkušenost účastníků s různými aspekty účasti ve videoklubu. V rámci jednotlivých oblastí potom byly výroky sdružovány a byla hledána témata. Identifikovaná témata byla poté promyšlena společně napříč jednotlivými oblastmi tak, aby bylo možné poskytnout ucelené odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky. V následujícím textu se proto nevěnujeme všem tématům a oblastem, ale soustředíme se pouze na ty, které poskytují informace relevantní vzhledem k výzkumným otázkám.

Data byla částečně zpracována s využitím softwaru MAXQDA. Analýza byla provedena jednou z organizátorek videoklubů, která se účastnila celého programu, byla facilitátorkou všech setkání dvou ze tří skupin videoklubů a byla v intenzivním kontaktu se všemi účastníky v průběhu celého programu (od oslovování účastníků po závěrečné rozloučení).

5.4.3 Výsledky

V následujícím textu se budeme věnovat zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek (viz výše), podle kterých je také výklad strukturován. Identifikovaná témata jsou dále v textu vyznačena kurzivou.

Přínosy videoklubů

První výzkumná otázka se ptala po přínosech, které účastníci videoklubu ve svých výpovědích zmiňovali. Ukázalo se, že je lze rozdělit do několika rovin: (1) rovina vytváření prostoru a příležitostí, (2) rovina obsahu sdílení, (3) rovina přínosů vztažených k vlastní osobě.

První je rovina vytváření prostoru a příležitostí. Účastníci velmi pozitivně hodnotili možnost *podívat se na sebe jinýma očima*, kterou jim přineslo sledování vlastního videa. Tato jiná perspektiva jim pomohla nahlédnout, jak děti v hodinách pracují, zjistit, jak působí na jiné apod. Videokluby poskytly učitelům *možnost zastavit se* a vytvořily tak prostor pro sdílení ve skupině. Pro účastníky bylo velmi důležité, že měli možnost zastavit se a v klidu diskutovat, jak ilustruje výrok učitelky Lindy (školní videoklub):

Vlastně nikdy nemáme příležitost – za tu dobu, co tady učím, jsme ani jednou si takhle nesedly a nikdy jsme si nerozebraly nějaké věci. I když by to vedení chtělo, abychom si to jako sdělovali, tak ta praxe je úplně jiná. My si to řekneme prostě ve dveřích: Kde jsi? Jo, strana dvě. Pobavíme se a dobrý. Takto to probíhá v praxi, takže bylo super, že jsme si to tady takto mohly říct mnohem blíž, vidět se a tak [...] Ale tady v tom je to fajn, že jsme si toho řekli jako mnohem víc než někde za chodu. (Linda, zpětná vazba v rámci posledního setkání – VK_školní_5)

Tento aspekt získaného času byl velmi silný především ve školním videoklubu, kde si učitelky uvědomily, že jejich běžná komunikace a neustálý shon jim neumožňují vést hlubší diskuse a řešit problémy, které nemusí být na první pohled zjevné. Nicméně prostor pro sdílení byl důležitý ve všech skupinách. Často zmiňované benefity videoklubu se týkaly *obsahu sdílení* (druhá rovina přínosů). Velmi silným prvkem byla možnost *porovnání s přístupem kolegů (na jiné škole)*. Pozitivně bylo přijímáno sdílení a porovnávání zkušeností nejen ve vztahu k videu, ale i obecně co se týče přístupu k dětem, nastavení pravidel na jednotlivých školách i u jednotlivých učitelů. V této souvislosti byly často zmiňovány i části videoklubů, které „odběhly“ od videa a soustředily se na jiné téma, které ale bylo učitelům blízké. To dokládá i výrok Ilony:

Mně přišly třeba nejlepší ty okamžiky, které pro vás zase asi v rámci toho projektu nebyly až tak nosné, že to nebylo přímo o těch videích, ale o tom, jak vy u vás na škole děláte to a to, nebo jak vy v hodinách organizujete něco. Protože to mi chybí, že vlastně spoustu věcí, které se dějí na té škole, tak člověk nemá..., jako že to tady meleme v kabinetě, ale není ten pohled na nějakých jiných školách, jak se to dělá. ... Tak proto třeba mně se nejvíc líbilo, že jsme se občas zapovídali o tom, jak se něco dělá u vás na škole a jaké máte učebnice, co s počítači děláte vy... (Ilona, výstupní rozhovor)

Tato porovnání pohledů s sebou přinesla účastníkům dvě zjištění – že kolegové z videoklubů na některé věci sdílí stejný názor, zatímco v jiných případech poskytnou jiný náhled. *Různé pohledy*, kterým byl skrze videokluby dán prostor, byly v komentářích účastníků zmiňovány jako obecný přínos i konkrétně jako impuls pro sebereflexi, jak vidíme například u Milana:

A právě, že tady tohle setkání, já bych bral, aby to bylo povinné pro všechny učitele na všech školách a v různých předmětech. Protože pokud učitel nemá možnost srovnávat se s někým jiným, který učí to samé, tak má tendenci zůstat na jednom bodě a z toho bodu se fakticky nehýbat. Kdežto kdyby mohl srovnávat s ostatními, kteří by mu mohli dávat další náměty, nápady, své myšlenky, poznatky, všechno s nimi sdílet, to by bylo absolutně vynikající. (Milan, výstupní rozhovor)

Překvapivě, i *stejně pohledy* vzbuzovaly pozitivní emoce – to, že mají účastníci podobné názory jako kolegové, že se na věci (nejen ve spojení s videosekvencemi) dívají podobně, je může posilovat, jak to komentuje např. Libor:

Odnáším si minimálně ujistění, že něco dělám podobně jako další „tvořiví“ učitelé. V učitelské praxi děláme spoustu věcí intuitivně, protože člověk tak nějak „cítí“, že by to tak mohlo být (viz např. pracovní listy, učebnice jen jako vodítka...), ale do praxe určitě pomůže zjištění, že to podobně vidí i jiní. (Libor, emailová zpětná vazba po čtvrtém setkání)

Sdílení pohledů (ať už rozdílných nebo stejných) bylo vnímáno velmi silně především ve školním videoklubu, neboť vedlo k dalšímu sblížení (ačkoliv se jednalo o kolegyně, které si byly blízké již před začátkem videoklubů – alespoň pokud mohli výzkumníci soudit).

Toto sdílení bylo často východiskem pro přínosy videoklubů, které učitelé vnímali jako vztažené k vlastní osobě (třetí rovina přínosů videoklubu). Sdílení (ale i sledování videa) bylo silným impulsem pro *sebereflexi*. Účastníci oceňovali možnost podívat se na sebe z jiného úhlu (role videa) nebo zamyslet se nad sebou a nad svým přístupem skrze konfrontaci s názory nebo výukou ostatních (zobrazenou ve videosekvencích). Důležitou možnost pro srovnání nabízel společný design aktivity a její následná reflexe (kap. 3.1.2).

No já vám za sebe tedy můžu říct, že mně se to líbilo celkově, protože vlastně mě to donutilo, abych začal přemýšlet nad tím, co probíhá v hodině, plus podněty od kolegů – a kolegyně, abych byl politicky korektní. Tak mě to prostě vede, abych nad tím, nad těmi hodinami přemýšlel, takže mně tohle toto určitě pomohlo. (Libor, zpětná vazba v rámci posledního setkání – VK_fakultníB_5)

Učitelé často zmiňovali na osobní rovině přínosy ve formě inspirace nebo konkrétních poznatků a zjištění. Účastníci pozitivně hodnotili možnost nechat se *inspirovat* kolegy, jejich přístupy a nápady, a to nejen prostřednictvím zhlédnutí jejich výuky, ale také na základě rozhovorů. Nejednalo se jen o konkrétní aktivity nebo techniky, ale i způsob plánování a realizace hodin, jak ilustruje výrok učitelky Jolany:

Zatímco třeba kolegyně je taková klidnější, co je pravda, že by to třeba mně vždycky nevyhovovalo, na druhou stranu to, jak to navazuje, jak to graduje, takže to vlastně mi přišlo ta její práce velmi efektivní, to, jak ona to dělá. Takže tady speciálně v té efektivitě práce mě to zaujalo nejvíc. (Jolana, výstupní rozhovor)

Konkrétní poznatky a zjištění se většinou týkaly teoretických materiálů a diskusí s nimi spojených. Učitelé vnímali pozitivně možnost zamyslet se nad tím, „co chci v hodině předat“ (Oldřiška, zpětná vazba po druhém setkání), nad rolí interaktivní tabule (Oldřiška, zpětná vazba po prvním setkání), nad rozdíly různých věkových skupin (Oldřiška, zpětná vazba na posledním setkání) nebo nad teorií komunikačního přístupu (Libor, zpětná vazba po třetím setkání). Z hlediska cíle našeho videoklubu (rozvíjet profesní vidění účastníků pro uvědomělý rozvoj komunikační

kompetence žáků) je důležité prohlášení dvou z účastnic (Jolana, Oldřiška), které dle svých slov začaly klást více důrazu na *komunikační přístup*. Explicitně zmínily, že začaly více přemýšlet o tom, jak posilovat v hodinách komunikační přístup:

Mě napadá jedna věc, ale jakože to není kritika, že jsem si to tak jako uvědomila, že právě v té četnosti. Viděli jsme se pětkrát nebo tak, pak jednou jste nám dali ten úkol, abychom si prostudovali to o té komunikaci. Myslím si, že třeba pro mě bylo hrozně moc důležité to, že v každém tom následném videoklubu jsme se k tomu nějak vrátili a že je to takové – že sice je to jedna věc, ale když si vezmu angličtinu, tak ten komunikační směr je tam ten nejdůležitější a že to, že o tom tady pořád mluvíme, že se to člověku podvědomě usídli v té hlavě. A že už to není takový, že musím říct: „Aha a teď bych měla vymyslet tu linii toho a toho a toho,“ ale když jsem viděla jako videa od vás [k Jolaně] nebo od vás [k Milanovi], že člověku to tak jako, když tam je ten počáteční impuls v tom, že už to přemýšlení o tom není tak nové nebo, že je to jako zaběhnuté, že mi to pomohlo v tom [hledá slova], že se to stává takovou rutinou přemýšlet, ale v tom dobrém slova smyslu. A že si myslím, že pokud by to byla jediná věc, kterou přinesl ten videoklub, jakože není, tak si myslím, že to je třeba pro mě hodně důležité, že jsem se tak jako rutinně naučila přemýšlet o tom, jak tu komunikativní stránku v těch hodinách jako posilovat. (Oldřiška, zpětná vazba v rámci posledního setkání – VK_fakultníA_5)

V obou případech se jednalo o zkušené učitelky z jedné skupiny videoklubu. To může souviset jak s jejich předchozí zkušeností a se spíše komunikačním naladěním, ale i se způsobem vedení videoklubu. Práce v této konkrétní skupině se totiž účastnila facilitátorka – odbornice na didaktiku angličtiny cizího jazyka s dlouholecnou zkušeností s prací s učiteli anglického jazyka. Kombinace těchto faktorů (zkušené učitelky, zkušená facilitátorka) mohla přispět k větší účinnosti intervence.

Zajímavé je srovnání skupin, které se před začátkem videoklubů znaly (školní videoklub) a které se neznaly (fakultní videokluby). Skupiny, které se neznaly, spíše oceňovaly přínos porovnání různých názorů a praktik z různých škol s předpokladem, že na své škole kolegové přístupy sdílí (např. rozhovory v kabinetu – viz úryvek z výstupního rozhovoru s Ilonou). Naopak učitelky z jedné školy na konci videoklubu zjistily, že čas vyhrazený speciálně pro setkávání a sdílení mezi kolegy je cenný. Sdílení bylo hlubší a podle jejich slov přispělo k bližším vztahům mezi kolegy.

Komunikace ve videoklubech

Druhá otázka, která vedla naši analýzu, se ptala po tom, jak podle účastníků probíhala komunikace ve skupině. Tato analýza (i sběr dat) byla inspirována zjištěním Lefsteina a Snellové (2011), kteří ve svých videoklubech zaznamenali velký vliv „politické korektnosti“ – tedy toho, o čem se smí mluvit v současném nastavení společnosti obecně, i toho, kolik zpětné vazby lze ostatním členům skupiny poskytnout (srov také [kap. 2.1](#)). Že se vliv politické korektnosti projevoval i v našich

videoklubech, potvrzovalo i vyjádření jedné z facilitátorek, která při společné reflexi týmu hovořila o prvním setkání skupiny jako o „zjišťování nastavení“ jednotlivých členů. Účastníci podle jejich slov otvírali různá témata a zjišťovali, kdo se k nim při diskusi připojí, a zároveň si ověřovali míru kritičnosti, která je pro skupinu přijatelná.

Proto bylo překvapivé, že většinou vyjádření účastníků se prolínalo tvrzení, že atmosféra byla příjemná, přátelská, kolegiální a nastavená k podpoře diskuse a že se tedy dalo mluvit o všem. V datech se ale dále často vyskytovaly indicie i přímá vyjádření, že tomu tak nebylo, alespoň ne od začátku. Jedna z účastnic (Jolana) například ve své vazbě k prvnímu setkání mluvila o nepříjemných pocitech (cizí lidé, nové prostředí), které se ale v druhé polovině setkání vytratily. Ve svých dalších zpětných vazbách označovala atmosféru za příjemnou (druhé a třetí setkání) a „již uvolněnější – více se známe“ (čtvrté setkání). Poslední setkání pak pro ni bylo nejpříjemnější a vyjádřila lítost, že videokluby končí. Nicméně i přes zlepšující se atmosféru cítila, že skupina nebyla přímo nastavená na kritickou zpětnou vazbu:

No já jsem právě do toho šla s tím, že třeba v tomto jsem myslela, že mi to víc přinese, jako konstruktivní kritika. Já jsem měla zkušenost s mentoringem, že jsem absolvovala mentoring, ale to byl školený člověk, který na to měl vzdělání a dokázal to i tak jako uchopit citlivě, že jsem se třeba neurazila, když tam měl výtky ke spoustě věcí, protože samozřejmě člověk není dokonalý, a tak. Ale tady...jak to říct... jestli tady k tomu ti ostatní přistoupili tak jako já nebo ne... Na konci jsem měla pocit, že ano, že říkali, že taky chtěli víc, aby to bylo trochu konstruktivní, nějaká ta kritika, aby se člověk posunul. Ale to jsem na začátku třeba taky nevěděla, jestli to takhle chtějí nebo ne. Protože když jsem se to nakonec dozvěděla od kolegyně [Oldřišky; pozn. aut.], že to chtěla, tak to už vlastně byl konec. (Jolana, výstupní rozhovor)

Stojí za povšimnutí, že tato účastnice i její kolegyně ze stejné skupiny (Oldřiška) vyjadřovaly již v průběhu programu ve svých zpětných vazbách poptávku po kritice (také od facilitátorů). Na rozdíl od Jolany, která nedostatek kritické zpětné vazby viděla jako důsledek nedostatečné poptávky, měla její kolegyně za to, že to bylo způsobeno výběrem videosekvencí:

Nevím, jestli to byl pocit, nebo jestli to byl záměr, že vy jste vybírali ty sekvence, ke kterým někdy už se nedalo moc – třeba ta kritika tam nebyla tak rozvinutá, protože v podstatě tam nebylo co. Třeba někdy ty sekvence – vzpomínám si, nebo pamatuju, že v těch hodinách ne vždycky všechno vyšlo tak dobře, ale že na tom videoklubu to nevyplývalo, protože nebyla vidět celá ta hodina. Jestli to říkám logicky správně. Ale jinak nemám pocit, že bychom tam měli problém o něčem mluvit, nebo aspoň já jsem neměla osobně pocit, že bych nemohla říct – eh – ani kritiku, ani jakoby pochvalu nebo něco kolegům nebo lidem, které jsme viděli. (Oldřiška, výstupní rozhovor)

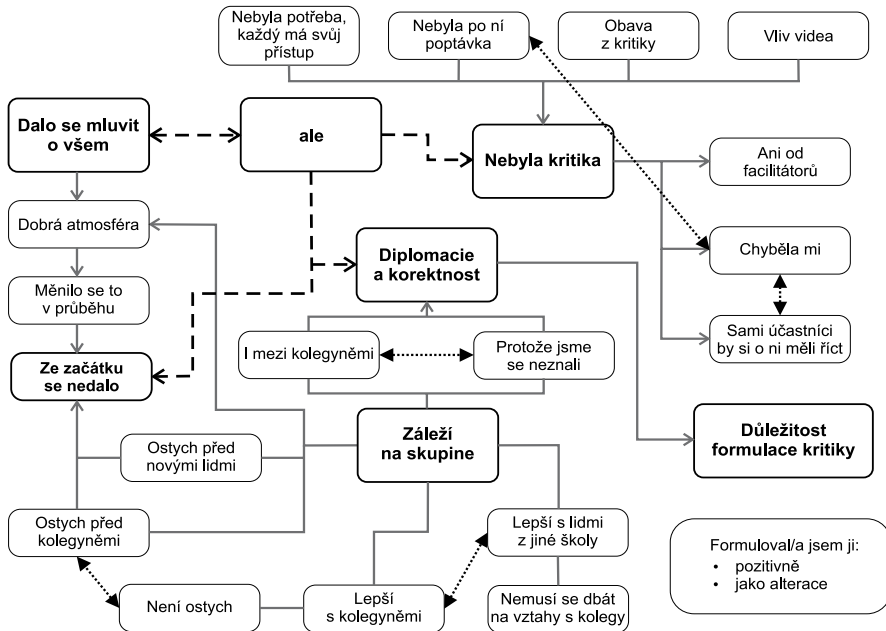
Z porovnání výpovědí těchto dvou účastnic vyplývá, že ačkoliv Oldřiška byla nastavena na poskytování konstruktivně kritické zpětné vazby a Jolana by ji ocenila, k její výměně podle vyjádření účastnic nedošlo v jimi očekávané míře, přestože Jolana hovořila o potřebě poptávky po zpětné vazbě. Je tedy otázkou, zda ona sama byla schopná poptávku dostatečně komunikovat, případně zda zbytek skupiny i přes poptávku od Jolany nevnímal poskytnutí kritické zpětné vazby jako vhodné. Další možnou interpretací je, že videosekvence Jolany byly ostatními vnímány jako příklady dobré praxe, ačkoliv ona sama to tak nevníkala („... když jsem to pak viděla poněkolkáté, ten [svůj] úryvek, tak jsem si říkala, že bych našla spoustu věcí. Takže si myslím, že i oni to museli vidět.“; Jolana, výstupní rozhovor).

Účastníci v jiných skupinách uváděli jiné důvody pro nedostatek kritiky. Někteří neviděli kritiku jako vhodnou nebo žádoucí, neboť uznávali, že každý má svůj přístup. Smyslem videoklubů pro ně bylo rozebrat videosekvence a případně diskutovat alternativní řešení (např. Libor). Další identifikovali projevy diplomacie a korektnosti. Někteří v tom, že se nemluvílo o všem (např. Marek, výstupní rozhovor), další vyzdvihovali důležitost podání zpětné vazby a formulace kritiky (pozitivní vyjádření, kritika skrze návrhy alterací). Důvodem korektnosti bylo podle účastníků to, že se s ostatními dobře neznali. Určitou míru diplomacie uváděly ale i kolegyně z jedné školy, které se pro společnou účast rozhodly dobrovolně a měly ve skupině již před začátkem programu blízké vztahy.

Ve všech skupinách se mluvilo o postupném budování vztahu a zlepšování atmosféry. Motem bylo, že vše (atmosféra, možnost vyjádřit svůj názor) záleží na skupině. Ale i zde se projevovaly rozdíly. Kolegyně z jedné školy jednoznačně preferovaly videoklub takto nastavený. Důvodem bylo, že už se znají, nemusí se tak ostýchat, je to přínosné pro jejich další vztah (viz výše). Naopak účastníci z různých škol při přímé otázce, zda by se raději zúčastnili videoklubů s kolegy, preferovali nastavení videoklubu s učiteli z jiných škol. Dostatečným vyvážením nutnosti přenést se přes počáteční ostych pro ně byly variabilita pohledů a možnost setkávat se napříč školami a porovnávat přístupy nejen výukové, ale i týkající se školy a školního vzdělávání jako takových. Někteří z účastníků také pozitivně vnímali oproštění se od opatrnosti a diplomatického vystupování, které by bylo nutné s ohledem na vztahy na pracovišti.

Souhrn našich poznatků týkající se názorů účastníků na komunikace ve videoklubech prezentuje **obrázek 5.4.1**. Nejdůležitější body jsou zobrazeny tučným písmem. Vztahy mezi jednotlivými tématy jsou naznačeny šipkami a spojovníky (šipky naznačují logiku argumentace účastníků, spojovníky naznačují pouze souvislost mezi

výroky). Při analýze se objevily některé kontradikce ve vyjádření respondentů. Rozpory byly přítomny ve vyjádřeních jednotlivých účastníků (např. ostych mezi kolegy-němi), ve vnímání komunikace napříč jednou skupinou (poptávka po kritice; Jolana a Oldřiška) i v datech obecně (dalo se mluvit o všem, ale...). Tyto rozpory jsou v obrázku naznačeny tečkovanou čarou.



Obrázek 5.4.1. Názory účastníků na komunikaci v ProfiVi videoklubech.

Návrhy na změny

Poslední část analýzy se soustředila na to, jaké změny by účastníci videoklubů doporučili. Obecně bylo hodnocení videoklubů pozitivní, jejich rozsah i časový odstup mezi jejich konáním byly přijatelné. Oceňován byl přístup facilitátorů i podpurné klima. Někteří z účastníků by však ocenili jasnější vedení a více návodných otázek a zpětné vazby, neboť podle svých slov pociťovali nejistotu a často nevěděli, co říci (např. Milan, výstupní rozhovor).

V návaznosti na předchozí část – názory na komunikaci – účastníci vyjadřovali přání, aby byl program delší (např. 2 roky), aby se mohli lépe poznat, někteří by si dovedli představit i větší skupiny (někteří naopak oceňovali malý počet účastníků).

Co se týče obsahu, ceněnou částí programu byl společný design aktivity a její následná reflexe, která umožnila účastníkům soustředit se na jedno téma a porovnat různé přístupy učitelů k jedné aktivitě. Z toho plynuly i návrhy na zaměření setkání vždy na jedno téma. Návrhy se často týkaly i použitých videosekvencí. Ně kterým účastníkům chyběl kontext a ocenili by možnost zhlédnout celou hodinu (např. již před setkáním). Ta by podle jejich vyjádření poskytla více prostoru pro diskusi, protože poskytuje celý kontext včetně veškeré probíhající komunikace a její dynamiky.

Z organizačních záležitostí účastníci zmiňovali zařazení setkání spíše k začátku školního roku (vyhnout se setkávání v květnu a červnu) a domlouvání termínu na celý školní rok dopředu. Shoda nepanovala na zařazení videosekvencí z různých ročníků – někteří učitelé oceňovali pohled do jiných ročníků i do jiných stupňů školy, někteří by byli pro zařazení pouze jednoho ročníku.

5.4.4 Diskuse

Zpětná vazba od účastníků videoklubů, která byla v této studii analyzována, přinesla řadu zajímavých impulsů a podnětů, které potvrzují poznatky z výzkumů představených v teoretické části této knihy (především týkající se profesních učících se komunit a využití videa v programech vzdělávání a profesního rozvoje učitelů – [kap. 2](#)).

Důvodem pořádání videoklubů jako formy profesního rozvoje není jen profesní rozvoj učitele jako jednotlivce, ale i posílení kultury spolupráce mezi učiteli. Mnoho autorů upozorňuje, že výuka je izolovaná a izolující aktivita (srov. např. van Es et al., 2014a, s. 342) – učitel je ve výuce izolován od kolegů, kolegiální hospitace nejsou běžnou součástí života školy a jasně vymezený čas a prostor pro hlubokou diskusi nad konkrétními problémy praxe často chybí. V analýzách zpětných vazeb účastníků videoklubů se ale ukazuje, že právě překonání této izolovanosti a možnost sdílení jsou největším z přínosů tohoto programu. Studie identifikovala tři roviny přínosů, které učitelé uváděli, jež spolu souvisí a jejichž ústředním tématem je sdílení. V první rovině učitelé oceňovali prostor a možnosti pro sdílení – ať už se jednalo o učitele z různých škol nebo i kolegyně z jedné školy, které se pravidelně stýkají. Ty především totiž docenily význam jasně vymezeného času, který byl

určen jen jim a jejich diskusím. Vytvoření prostoru pro sdílení pak vedlo k dalším přínosům (druhá rovina) – možnost porovnat různé přístupy a zjistit, jak se na různé problémy dívají ostatní. Přínosné pro učitele bylo jak získání nového náhledu od kolegů, tak i ujištění, že se na některá témata dívají podobně. Zde se jasně promítá výše zmíněný únik z izolovanosti – učitelé ocenili příležitost zjistit, „že v tom nejsou sami“ (Lada, zpětná vazba v rámci posledního setkání), že ostatní učitelé řeší podobné problémy a že mají možnost se na někoho obrátit. Možnost sdílení, sledování vlastních hodin i hodin kolegů, stejně jako diskuse nad nimi potom učitelům přinesly jak inspiraci a konkrétní poznatky a zjištění, ale i podněty k sebereflexi a další práci na sobě (třetí rovina přínosů – přínosy vztažené k vlastní osobě).

Překonání izolace ale není jednoduché – sdílení vlastní praxe může pro učitele představovat náročnou situaci, stejně jako nutnost se (kriticky) vyjádřit k praxi kolegy (kap. 2.2.3). To účastníci videoklubů také pociťovali a tematizovali ve svých zpětných vazbách. Ačkoliv na první pohled se zdála atmosféra příznivá a otevřená (podle většiny účastníků), učitelé pociťovali ostych (především ze začátku) a reflektovali postupné utváření komunity (viz např. vyjádření Jolany). Obtíže při překonávání izolovanosti a při utváření profesní učící se komunity (a nikoliv pseudokomunity – kap. 2.1), která je otevřená kritickému diskursu, byly velkým tématem v komentářích učitelů. Nedostatek kritiky i identifikace jisté diplomacie a korektnosti v diskusích byly účastníky často zmiňovány zároveň s různými příčinami. Ty byly vnímány různě – někteří účastníci necítili poptávku od ostatních, jiní ke kritice neviděli důvod, neboť každý učitel je jiný a má jiný přístup, což by nemělo být vnímáno negativně. Nabízí se ale otázka, nakolik je tento přístup přínosný pro další profesní rozvoj účastníků (a zda se nejedná právě o jeden ze znaků pseudokomunity nebo klamného diskursu – povrchní přátelkost a vyhýbání se konfliktu; kap. 2.1).

Podpora sdílení rezonovala i návrhy na změny v organizaci videoklubů, které účastníci ve svých zpětných vazbách zmiňovali. Jednalo se například o prodloužení spolupráce, aby se mohla skupina lépe poznat, nebo konkrétnější zaměření jednotlivých setkání, aby se prohloubila diskuse.

Pohled na zpětnou vazbu účastníků a jejich osobní zkušenost s videokluby poskytuje další náhled na možnosti využití videa v rámci profesních učících se komunit pro profesní rozvoj učitelů obecně i pro rozvoj jejich profesního vidění. Poznatky ze všech provedených sond (kap. 5.1 až 5.4) shrneme v následující kapitole a pokusíme se o jejich diskusi a interpretaci.

6 DISKUSE A ZÁVĚRY

Tato kniha, stejně jako výzkumný projekt, na jehož výsledcích je založena, si kladla za cíl prozkoumat profesní vidění učitelů anglického jazyka a možnosti jeho rozvíjení. Žádná diskuse o profesním vidění se neobejde bez zmínky o profesním vědění a profesním jednání, se kterými je neodlučitelně spojeno. Jak jsme naznačili v první kapitole, tyto tři koncepty vnímáme jako dimenze profesionality učitele, a proto jim věnujeme pozornost.

První kapitola této knihy se soustředila na konceptualizaci profesního vidění a dostupné výzkumné poznatky, které tento jev osvětlují. Druhá kapitola doplňovala teoretickou část o poznatky týkající se rozvíjení profesního vidění – zaměřila se na profesní učení, především v profesních učících se komunitách s využitím videozáznamů výuky. Třetí kapitola tvořila přechod mezi teoretickou a praktickou částí a s oporou o dříve popsané teoretické a výzkumné poznatky představila náš přístup k rozvíjení profesního vidění – tzv. videokluby. Výzkumná část knihy pak popsala jak výzkum jako celek, tak jeho jednotlivé části – empirické studie, které zkoumaly aspekty profesního vidění a možnosti jeho rozvíjení skrze videokluby. V následujícím textu se pokusíme o shrnutí a syntézu získaných poznatků, a to ve dvou krocích. Nejprve se zaměříme na profesní vidění jako takové, poté na možnosti jeho rozvíjení skrze videokluby.

6.1 Profesní vidění

Syntetizujeme-li poznatky z teoretické části této knihy s poznatky z našeho vlastního výzkumu, vznikne náhled na profesní vidění jakožto na multidimenzionální koncept. Profesní vidění má dimenzi procesuální a obsahovou, ale také obecněpedagogickou a oborovědidaktickou. Může být realizováno buď v akci nebo po akci, a to buď při sledování videozáznamů výuky vlastní nebo výuky cizí. Lze na něj pohlížet jako na jev statický nebo v dynamickém rozvoji. Tyto dimenze a aspekty profesního vidění nám pomohou strukturovat následující diskusi o tomto fenoménu.

Profesní vidění je většinou konceptualizováno jako konstrukt dvoudimenzionální – zahrnující *procesuální* a *obsahovou* stránku. Obsahová stránka bývá označována jako všímání si nebo výběrové zaměření pozornosti, zatímco procesuální odpovídá uvažování založenému na vědění (**kap. 1.2**). V našem výzkumu jsme se zaměřili na obě. Analýza obsahové stránky profesního vidění naznačuje, že učitelé se při sledování videozáznamů výuky soustředí nejvíce na osobu učitele, na žáky

a na procesy, které ve výuce probíhají, ale do jejich komentářů se promítá i tematizování obsahu, cílů a kontextu. Co se týče procesuální stránky, účastníci situace ve videosekvencích nejvíce popisovali, ale velmi často se jim také snažili porozumět (interpretovat) a své komentáře vztahovali ke svému vědění (kategorie generalizace). Obvykle také docházelo k hodnocení výuky a případnému navrhování alterací. Důležité je, že jak videosekvence cizí výuky, tak videosekvence vlastní výuky učitelé vztahovali ke své osobě, ke svým žákům a ke své výuce (sebereflexe). Zaměření pozornosti a kognitivní procesy, které byly identifikovatelné v komentářích respondentů, jsou ale do značné míry individuální. To ukazuje na silné propojení profesního vidění a profesního vědění, jehož součástí jsou i učitelovo přesvědčení a hodnotový systém (kap. 5.3).

S profesním věděním souvisí i další dimenze profesního vidění. Předchozí výzkum ukázal, že profesní vidění má jak *obecně pedagogickou* složku, tak *oborovědidaktickou* složku (Steffensky et al., 2015). To se projevuje i v našem výzkumu. Studie v kapitole 5.3 naznačila, že do analýzy videosekvencí výuky se promítá jak oborovědidaktické vědění (nebo jeho vybrané aspekty – komunikační kompetence, zaměření na význam a míra zapojení žáků), tak aspekty další (srov. tabulka 5.3.8). Zároveň se však nabízí otázka, v jakém poměru se tyto aspekty projevují v jednotlivých fázích jednání – preaktivní, interaktivní a postaktivní. Analýza společného plánování aktivity totiž ukázala, že námi sledované aspekty oborovědidaktického vědění byly silně zastoupeny ve výběrovém zaměření pozornosti učitelů při plánování hodiny (preaktivní fáze), zatímco tento poměr se změnil v postaktivní fázi. To mohlo být způsobeno jak konkrétním zadáním pro společný design aktivity (zaměření právě na rozvoj komunikační kompetence a ohled na zaměření na význam a zapojení žáků), tak různými akcenty, které plánování a reflexe výuky vyžaduje. Další výzkum, který by osvětlil tyto vztahy, je proto žádoucí.

Důležité je brát v úvahu i realizaci profesního vidění – *v akci* nebo *po akci*. Zatímco poznání profesního vidění po akci (většinou ve vazbě na videozáznam vlastní nebo cizí výuky) je poměrně dobře prozkoumáno (srov. kap. 1.3.4), profesní vidění v akci je pro výzkumníky stále výzvou. Nabízí se otázka, nakolik je rozdílné a nakolik se v něm projevují jednotlivé aspekty oborovědidaktické a obecně pedagogické.

Jedna z realizací profesního vidění – po akci – se může uskutečňovat ve dvojí podobě. Jedná se buď o profesní vidění vztahované *k videosekvencím vlastní* nebo *cizí výuky*. Předchozí výzkumy naznačují, že typ videa ovlivňuje jak profesní vidění, tak emoce, které jsou se sledováním videa spojené (srov. kap. 2.2.3). Náš výzkum to potvrzuje, jak co se týče obsahové, tak procesuální stránky profesního vidění.

Především v oblasti procesů byly rozdíly mezi komentáři k vlastnímu a k cizímu videu dobře postřehnutelné. Cizí video nutilo učitele více odhadovat kontext a příčiny chování žáků (vyšší zastoupení kategorie interpretace), zatímco vlastní video více podněcovalo respondenty k sebereflexi. Tyto poznatky jsou důležité pro další práci s videozáznamy v rámci programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů.

Na profesní vidění je často pohlíženo jako na jev *statický* – zkoumá se jeho stav v daném okamžiku, případně se porovnávají dva okamžiky v čase. Tento přístup jsme zvolili i my. Je důležité ale poznamenat, že profesní vidění je *dynamické* – rozvíjí se se zkušeností, a tudíž i svou vlastní realizací. V uchopitelné podobě se to projevovalo v komentářích učitelů k videozáznamům – v kategorii sebereflexe. Ta směřovala nejen k reflexi minulého jednání, ale i minulého vidění a naznačovala vědomé úsilí o jejich další rozvoj. Příkladem jsou komentáře učitelů k jednání žáků:

Co se mi kolikrát stane, že pak po hodině jsou naštvaní a já nevím proč. A oni: vy jste mě neviděla. A já si hodně často všímám, že je nevidím. Že jsem se opravdu na ně nezaměřila. A teď třeba konkrétně, co jsem si vzpomněla na některé momenty z téhle hodiny, tak jsem se zaměřila na některé dítě, a konkrétně třeba tady, Ondra. On má pořád pocit, že sedí tady u okna, a že já na něj nevidím. Teď se hlásil třeba, že chce a on schválně ještě vyskočil, abych na něj viděla. A teď jsem si všimla, ano, on to dělá strašně často, a já se pak na něj za to zlobím, ale já jsem se tam opravdu nepodívala. (Lada_před_vlastní)

6.2 Rozvíjení profesního vidění prostřednictvím videoklubů

Rozvoj profesního vidění byl pozorovatelný i v našich analýzách. Po intervenci ve formě videoklubů došlo u účastníků ke změnám jak v obsahové, tak v procesuální stránce profesního vidění. V oblasti procesů došlo k nárůstu interpretativních výroků na úkor hodnoticích (u cizího videa) a k vyššímu zastoupení sebereflexe (vlastní video). Co se týče obsahu, respondenti se po intervenci ve svých komentářích méně zaměřovali na učitele a více na obsah a cíle. To bylo v souladu se záměrem videoklubů, které si kladly za cíl rozvíjet specifický aspekt profesního vidění, a to vědomé zaměření na rozvoj komunikační kompetence. Pozitivní je, že se tyto změny neprojevily jen v analýzách komentářů k videosekvencím, ale i ve výrocích samotných učitelů – někteří z nich sami naznačili, že se ve svém přemýšlení i ve své výuce uvědoměleji zaměřují na komunikační aspekty výuky jazyka.

Výroky učitelů týkající se jejich zkušenosti s videokluby vrhají světlo i na procesy, které pravděpodobně přispěly k rozvoji jejich profesního vidění. Účastníci na videoklubech nejvíce oceňovali prostor, který jim tento program poskytl pro sdílení, i konkrétní impulsy pro diskusi ve formě videosekvencí. Sdílení názorů

a pohledů na výukové situace i na další aspekty školního vzdělávání označovali za velmi přínosné, a to ať už se jednalo o sdílení různých názorů nebo názorů stejných. V tom případě učitelé pociťovali ujistění a potvrzení, že nejsou sami a že podobný názor je sdílený napříč profesní komunitou. Dle vlastních slov si učitelé z videoklubů odnášeli nejen inspiraci a konkrétní poznatky, ale i impulsy k sebereflexi a další práci na sobě.

6.3 Limity výzkumu a výzvy pro další práci

Úhelný kámen videoklubů – využití modelu profesní učící se komunity – se současně ukazuje jako jedna z možných překážek naplnění jejich cílů. Předchozí výzkumy i zpětná vazba našich respondentů naznačují, jak důležité je nastavení dané skupiny a jak je komunikace a komentování sekvencí ovlivněno „diplomacií“ a politickou korektností v rámci skupiny. Na to je třeba brát ohled nejen při tvorbě programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, ale i při využití dat z videoklubů (případně podobných programů) pro výzkumné účely. Tato data mohou být onou „diplomacií“ zkreslená a nemusí vždy vypovídat o profesním vidění tak, jak ve skutečnosti je. Toto omezení se v určité podobě může projevat i při využití individuálních rozhovorů mezi výzkumníkem a respondentem nad videosekvencí z výuky – učitel může být ovlivněn vlastními představami o tom, co asi chce výzkumník slyšet. To naznačovaly i komentáře našich respondentů ve zpětných vazbách. Zmiňovali nekomfortnost rozhovoru, protože si nebyli jistí, co chceme jako výzkumníci slyšet. Otevřenost zadání („okomentujte videosekvenci“) pro ně představovala příliš široké pole, což mohlo vést ke zkreslení jejich výpovědí.

Limitací prezentované studie je relativně nízký počet účastníků a charakter jejich výběru (jednalo se o dostupný výběr), což bylo způsobeno intenzitou spolupráce a nastavením celého programu. Ze zřejmých důvodů šlo pouze o učitele, kteří o intervenční program projeví zájem. Jednotlivé studie se nesnaží o statistické zobecnění dat, ale o popis stavu u konkrétní skupiny učitelů, který může mít implikace pro další výzkum a tvorbu programů vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. Do dalších studií by bylo třeba zahrnout i kontrolní skupinu – design provedené studie s tím vzhledem k realizačním nárokům tohoto postupu nepočítal.

Tento limit výzkumu byl zároveň jeho předností. Intenzivní spolupráce s úzkou skupinou učitelů a komplexní sběr dat rozložený do celého školního roku nám umožnil sledovat rozvoj profesního vidění u jednotlivých učitelů do hloubky, poznat jednotlivé učitele a jejich zázemí a tyto znalosti využít při zpracování a interpretaci dat. Rozmanité metody sběru dat nám poskytly příležitost zkoumat

profesní vidění z různých úhlů pohledu a ve vazbách na další složky vybavenosti učitele (srov. [kap. 5.3](#)). Cílem projektu nebylo potvrdit stávající teorie a statisticky zobecnovat na celou populaci učitelů, ale prozkoumat tento komplexní multidimenzionální jev u vybrané skupiny učitelů s ohledem na jeho oborovědidaktická specifika a přinést tak nové poznání, které otvírá dveře dalším otázkám a podněcuje výzkumný zájem.

I přes určité limity předkládaného výzkumu věříme, že tato kniha bude přínosem k diskusi o profesním vidění jako součásti výbavy a profesionality učitele a o možnostech využití profesních učicích se komunit a videosekvencí výuky ve vzdělávání učitelů. Profesní vidění je úzce spjato s profesním věděním, jehož významná část je oborovědidakticky specifická. Tato diskuse by proto měla být obohacena o poznání profesního vidění u dalších skupin učitelů – na různých stupních škol a v různých oborech školního vzdělávání. Prostor pro další výzkum je tudíž otevřený.

* * *

Programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů mohou mít různou podobu. Studie TALIS ukázala, že v České republice jsou běžnou realitou spíše krátkodobé programy ve formě seminářů (srov. Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015). Intenzivnější formy profesního rozvoje jsou vzácnější, ačkoliv byl prokázán jejich přínos (srov. např. [kap. 1.3.4](#) nebo [2.2.5](#)). Náš projekt je příspěvkem k tvorbě a poznání těchto intenzivních forem spolupráce. V jeho průběhu vznikly a byly realizovány a zkoumány videokluby – setkání profesních učicích se komunit nad videosekvencemi z výuky, které si kladou za cíl rozvíjet profesní vidění učitelů anglického jazyka se specifickým zaměřením na vědomý rozvoj komunikační kompetence žáků. Tímto svým zaměřením snad mohou být videokluby chápány nejen jako příspěvek k profesnímu rozvoji učitelů, ale také ke kvalitě, relevanci a smysluplnosti školní výuky jako takové.

SUMMARY

Members of various professions differ not only in their knowledge, skills, and activities they perform but also in how they perceive – or see – the situations that are part of their professional practice: they differ in their professional vision. This book aims to introduce the concept of professional vision into Czech educational science discourse and set up and empirically evaluate videoclubs as a means of developing teachers' professional vision.

The theoretical part of the paper focuses on two main issues – professional vision and its development. It opens with a discussion of what professional vision is and how it relates to similar concepts in the field of teacher research. Further on, a review of empirical studies that investigated professional vision is presented. The review summarizes the conceptualizations of professional vision that have been used in the analysed studies, as well as the methods employed and results obtained. Having discussed professional vision as such, the attention is turned to its development. The main focus lies on professional learning communities, their characteristics, benefits and drawbacks, as well as on the use of video in teacher education. Teacher education programmes that use video are described from various perspectives, such as their theoretical background, aims, procedures and types of video that they build on. To illustrate these issues, three comprehensive professional development programmes are introduced, namely STeLLA, Problem Solving Cycle and videoclubs. The theoretical part closes with an overview of research on the effects of using video in teacher education.

Drawing on the information presented in the theoretical part, our videoclubs for teachers of English as a foreign language are described in detail, with specific attention to their subject-specific aim, i.e. developing professional vision for the conscious development of pupils' communicative competence. Next, four research studies investigating the nature of English teachers' professional vision and videoclubs are presented. First, aims and data collection methods of the research project as such are introduced. Following this, the individual studies with different foci and methods of data analysis are described. The first study investigates the content of teachers' professional vision (i.e. selective attention) and how it changes after the teachers' participation in videoclubs. Similar approach is adopted in the second study, this time focussing on the procedural aspect of professional vision (i.e. knowledge-based reasoning). The third study attempts to look at professional vision in the context of teachers' professional knowledge and professional action.

The last study makes use of the teachers' own comments and reflections on their participation in videoclubs with specific focus on the communication and group dynamics within each videoclub. The book closes with an overarching discussion of the findings and suggestions for further research. The book aims to contribute to the general discussion on professional vision as part of teachers' professionalism and on the possibilities of using learning communities and videos in teacher education.

LITERATURA

- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (s. 63–84). Münster: Waxmann.
- Berliner, D. (2005). The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (s. 3–16). Oxon: Routledge.
- Berson, E., Borko, H., Million, S., Khachatryan, E., & Glennon, K. (2015). Practice what you teach: A video-based practicum model of professional development for elementary science teachers. *Orbis scholae*, 9(2), 35–53.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bidlová, E., & Gillernová, I. (2006). Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí. In *Pražské sociálně vědní studie – Psychologická řada PSY-003* (s. 1–24). Praha: FSV UK.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers & teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. DOI: [10.1016/j.tate.2011.04.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008)
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. DOI: [10.1191/1362168806lr1820a](https://doi.org/10.1191/1362168806lr1820a)
- Borg, W. R. (1969). *The minicourse as a vehicle for changing teacher behavior, the research evidence*. Los Angeles: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. DOI: [10.3102/0013189X033008003](https://doi.org/10.3102/0013189X033008003)
- Borko, H., & Koellner, K. (2008, březem). *Situativity: A theoretical lens for designing and studying programs of professional development*. Příspěvek prezentovaný na International Commission on Mathematical Instruction Symposium, Řím.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436. DOI: [10.1016/j.tate.2006.11.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012)
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43(1), 175–187. DOI: [10.1007/s11858-010-0302-5](https://doi.org/10.1007/s11858-010-0302-5)
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 40–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bromme, R. (1992). *Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. DOI: [10.3102/0013189X018001032](https://doi.org/10.3102/0013189X018001032)

- Cachová, J., Coufalová, J., Hošpesová, A., Krátká, M., & Vondrová, N. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky*. Praha: Česká školní inspekce.
- Choppin, C. (2011). Learned adaptations: Teachers' understanding and use of curriculum resources. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(5), 331–353. DOI: [10.1007/s10857-011-9170-3](https://doi.org/10.1007/s10857-011-9170-3)
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 255–296). New York: MacMillan.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13–20. DOI: [10.3102/0013189X023007013](https://doi.org/10.3102/0013189X023007013)
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport: Greenwood Press.
- Copeland, W. D., & Decker, D. L. (1996). Video cases and the development of meaning making in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 467–481. DOI: [10.1016/0742-051X\(95\)00058-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00058-R)
- Cortina, K. S., Miller, K. F., McKenzie, R., & Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389–403. DOI: [10.1007/s10763-014-9610-5](https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5)
- Curtis, M., & Stollar, S. (2002). Best practices in system-level change. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (s. 223–234). Washington: National Association of School Psychologists.
- Černá, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 97–110). Brno: Paido.
- Davis, B., & Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: Complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305–321. DOI: [10.1080/09518390500082293](https://doi.org/10.1080/09518390500082293)
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301. DOI: [10.1016/j.tate.2005.11.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005)
- Denicolo, P. M., & Kompf, M. (Eds.) (2005). *Teacher thinking and professional action*. London: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Dyer, E. B. (2013). Investigating the relationship between teacher professional vision and classroom practices: A case of misalignment. In M. V. Martinez & A. C. Superfine (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Conference of PME-NA* (s. 988–995). Chicago: PME.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. DOI: [10.3102/0013189X032003016](https://doi.org/10.3102/0013189X032003016)
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (s. 3–56). Washington: American Educational Research Association.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001)
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: Normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21–50.
- Gießler, R. (2013). Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen: Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte. In *Tagungsband der 8. DGFF Nachwuchstagung* (s. 228–245).
- Ginsburg, M. R., & Megahed, N. M. (2009). Comparative perspectives on teachers, teaching and professionalism. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (s. 539–556). New York: Springer.
- Glaser, R., & Chi, M. T. (1988). Overview. In M. T. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (s. xv–xxviii). Hillsdale: Erlbaum.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633. DOI: [10.1525/aa.1994.96.3.02a00100](https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100)
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., & Pehmer, A. K. (2015). Through the lens of teacher professional development components: The 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729–756.
- Grossman, P. L. (1987). *A tale of two teachers: The role of subject matter orientation in teaching*. Stanford: Stanford University, School of Education.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (s. 3–16). Urbana: National Conference of Research on English.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942–1012. DOI: [10.1111/0161-4681.00140](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140)
- Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* 2 (s. 265–304). Greenwich: JAI Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Ingvarson, L., & Hattie, J. A. C. (2008). *Assessing teachers for professional certification: The National Board for Professional Teaching Standards (Advances in Program Evaluation)*. Greenwich: JAI Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobs, J. K., & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), 154–175. DOI: [10.2307/749723](https://doi.org/10.2307/749723)
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.

- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Kostková, K. & Janík, M. (2014, září). *Učitelé sledují videozáznamy výuky: analýza obsahové dimenze profesního vidění*. Příspěvek prezentovaný na konferenci České asociace pedagogického výzkumu, Olomouc.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacký, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Johannes, C., & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 233–251. DOI: [10.1007/s11618-012-0273-0](https://doi.org/10.1007/s11618-012-0273-0)
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23. DOI: [10.1016/j.tate.2013.02.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002)
- Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. (2007). The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 273–303.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kotá, J. (1998). Profesionalizace učitelského povolání. In R. Havlík, J. Kotá, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová, & M. Tichá, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 6–42). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2013, září). *VideA: Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen: Wirkungen und Bedingungen des Lernens mit Unterrichtsvideos zu Förderung der Analysekompetenz*. Příspěvek prezentovaný na Forschungstag der PH Luzern, Luzern.
- Krammer, K., Hugener, I., Frommelt, M., der Maur, G. F. A., & Biaggi, S. (2015). Case-based learning in initial teacher education: Assessing the benefits and challenges of working with student videos and other teachers' videos. *Orbis scholae*, 9(2), 119–137.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.
- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147–186. DOI: [10.3102/0091732X07309426](https://doi.org/10.3102/0091732X07309426)
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514. DOI: [10.1016/j.tate.2010.10.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.004)
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946. DOI: [10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)

- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. DOI: 10.1093/elt/58.4.319
- Maňák, J. (1989). K efektivnosti výukových videopořadů. In *Efektivnost výukových videopořadů. Sborník z třetího semináře Videodidaktika 89* (s. 13–19). Brno: Audiovizuální centrum VUT a Audiovizuální centrum UJEP.
- Mareš, J. (1976). Využití televizní techniky při přípravě učitelů. *Pedagogika*, 26(4), 443–453.
- Mazáčková, N. (2009). Zkušenosti s utvářením didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 73–82). Brno: Paido.
- McDonald, S. (2016). The transparent and the invisible in professional pedagogical vision for science teaching. *School Science and Mathematics*, 116(2), 95–103. DOI: 10.1111/ssm.12156
- Mendez, E. P., Sherin, M. G., Louis, D. A. (2007). Multiple perspectives on the development of an eighth-grade mathematical discourse community. *Elementary School Journal*, 108(1), 41–61. DOI: 10.1086/522385
- Mennecke, B. E., Hoffer, J. A., & Wynne, B. E. (1992). The implications of group development and history for group support system theory and practice. *Small Group Research*, 23(4), 524–572. DOI: 10.1177/1046496492234005
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu?. *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777. DOI: 10.5817/PedOr2014-5-753
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mitchell, R. N., & Marin, K. A. (2015). Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 551–575. DOI: 10.1007/s10857-014-9294-3
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- National Board Certification for Teachers (2010). *World languages standards, second edition*. Dostupné z <http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certification-eaya-wl-standards.pdf>
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do*.
- Nelešovská, A. (2003). *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s.r.o.
- Novotný, P., & Lazarová, B. (2011, září). Škola jako učící se profesní komunita. Příspěvek prezentovaný na 19. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu. Brno.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. DOI: 10.3102/0034654311413609
- Píšová, M. (2005a). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Píšová, M. (2005b). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky* (s. 300–307). Brno: Konvoj.

- Píšová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- Píšová, M., & Kostková, K. (2009, listopad). *Video in teacher professional development*. Příspěvek prezentovaný na konferenci The power of videostudies, Brno.
- Píšová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol. M. (2008). Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis scholae*, 2(3), 7–22.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new vies of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. DOI: [10.3102/0013189X029001004](https://doi.org/10.3102/0013189X029001004)
- Beck, R. J., King, A., & Marshall, S. K. (2002). Effects of videocase construction on preservice teachers' observations of teaching. *Journal of Experimental Education*, 70(4), 345–361. DOI: [10.1080/00220970209599512](https://doi.org/10.1080/00220970209599512)
- Rich, P. (2014). Examining the role of others in video self-analysis. In B. Calandra & P. J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (s. 71–88). Abingdon: Routledge.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student thinking: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.
- Roth, J. K., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148. DOI: [10.1002/tea.20408](https://doi.org/10.1002/tea.20408)
- Řezáč, J. (1995). Zpětná vazba jako aktivizující a facilitující faktor interakčního učení. In Kolektiv autorů, *Učitel – vyučování – situace* (s. 68–79). Brno: Paido.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. S. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing* (s. 152–168). New York: Routledge.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43(1), 133–145. DOI: [10.1007/s11858-010-0292-3](https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3)
- Scherrer, J., & Stein, M. K. (2013). Effects of a coding intervention on what teachers learn to notice during whole-group discussion. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(2), 105–124. DOI: [10.1007/s10857-012-9207-2](https://doi.org/10.1007/s10857-012-9207-2)
- Schindler, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). Teaching science effectively: A case study on student verbal engagement in classroom dialogue. *Orbis scholae*, 9(2), 9–34.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.

- Schwindt, K. (2008). *Lerhpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65. DOI: [10.1016/j.tate.2013.03.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004)
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–306.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Herweg, C., Kobarg, M., Schwindt, K., & Dalehefte, I. M. (2007). Science teaching and learning in German physics classrooms—findings from the IPN-Video Study. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools* (s. 79–99). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (s. 75–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (s. 1–27). Amsterdam: Elsevier.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. DOI: [10.17763/haer.57.1.j463w79f56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79f56455411)
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. DOI: [10.1080/0022027032000148298](https://doi.org/10.1080/0022027032000148298)
- Slavin, R., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (s. 177–198). New York: John Wiley.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí 1. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752. DOI: [10.5817/PedOr2014-5-721](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721)
- Slavík, J., & Šiňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.

- Smith, D. (1987). *Primary teachers' substantive, syntactic and pedagogical content knowledge*. Příspěvek prezentovaný na výročním setkání National Association of Research in Science Teaching, Washington, DC.
- Sonmez, D., & Hakverdi-Can, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(46), 141–158.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–12. DOI: [10.1007/s10857-007-9063-7](https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7)
- Starkey, L. (2010). Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 233–244.
- Steffensky, M., Gold, B., Holdynski, M., & Möller, K. (2015). Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms—does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 351–368. DOI: [10.1007/s10763-014-9607-0](https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0)
- Steffensky, M., Gold, B., Meschede, N., Wolters, M., Holodynski, M., & Möller, K. (2013, březem). ViU: Early science - ein Projekt zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Příspěvek prezentovaný na 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Kiel, Německo.
- Stehlíková, N. (2009). Využití videozáznamů pro rozvoj didaktických znalostí obsahu budoucích učitelů matematiky. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 111–119). Brno: Paido.
- Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika*, 60(3–4), 303–313.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17. DOI: [10.3102/0013189X024006009](https://doi.org/10.3102/0013189X024006009)
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. DOI: [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013a). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. DOI: [10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x)
- Stürmer, K., Seidel, T., & Holzberger, D. (2015). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 1–17.
- Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013b). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 44(3), 339–355. DOI: [10.1007/s11612-013-0216-0](https://doi.org/10.1007/s11612-013-0216-0)
- Svatoš, T. (1995). Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45(1), 64–70.
- Svatoš, T., Maněnová, M., & Musilová, Š. (2013). Reflexe výuky v učitelském studiu s mediální oporou. *Media4u Magazine*, 10(4), 55–62.

- Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25. DOI: [10.1016/j.tate.2016.03.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005)
- Šírová, E., & Krejčová, K. (2011). The role of the video interaction guidance in the enrichment of student teachers' social skills. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 4(4), 162–169.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Tickle L. (1994). *The induction of new teachers*. London: Casell.
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739. DOI: [10.1016/j.tate.2012.01.011](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011)
- van den Bogert, N. J. (2015). *On teachers' visual perception and interpretation of classroom events using eye tracking and collaborative tagging methodologies* (Dissertation thesis). Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Es, E. A. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *The Journal of Learning Sciences*, 18(1), 100–137. DOI: [10.1080/10508400802581668](https://doi.org/10.1080/10508400802581668)
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192. DOI: [10.1016/j.tate.2011.09.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.005)
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in “learning to notice”. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 125–135.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. DOI: [10.1016/j.tate.2006.11.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005)
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 113(2), 55–176.
- van Es, E. A., Tunney, J., Golgsmith, L. T., & Seago, N. (2014a). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356. DOI: [10.1177/0022487114534266](https://doi.org/10.1177/0022487114534266)
- van Es, E. A., Tunney, J., Seago, N., & Goldsmith, L. T. (2014b). Facilitation practices for supporting teacher learning with video. In B. Calandra & P. J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (s. 109–126). Abingdon: Routledge.
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016, v tisku). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4).
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2), 85–101.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, 9(2) 77–101.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), 31–41. DOI: [10.1080/0968465930010106](https://doi.org/10.1080/0968465930010106)

- Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 523–550. DOI: [10.1007/s10857-014-9289-0](https://doi.org/10.1007/s10857-014-9289-0)
- Westheimer, J. (1998). *Among schoolteachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Wipperfurth, M. (2016). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, n.p.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454–462. DOI: [10.1016/j.tate.2010.09.015](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015)

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 2.1.1	Tři úrovně analýzy: individuální, komunitní, vzdělávací politiky	42
Obrázek 4.1.1	Sběr dat ve fázi 2	80
Obrázek 5.1.1	Celkové absolutní četnosti kategorií (před a po)	87
Obrázek 5.1.2	Absolutní četnosti kategorií v komentářích cizí videosekvence (před a po)	88
Obrázek 5.1.3	Absolutní četnosti kategorií v komentářích vlastní videosekvence (před a po)	89
Obrázek 5.1.4	Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích cizích videosekvencí – před videokluby	92
Obrázek 5.1.5	Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích cizích videosekvencí – po videoklubech	92
Obrázek 5.1.6	Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích vlastních videosekvencí – před videokluby	92
Obrázek 5.1.7	Relativní četnost kategorií v jednotlivých učitelských komentářích vlastních videosekvencí – po videoklubech	92
Obrázek 5.2.1	Srovnání procesuální stránky profesního vidění před a po účasti ve videoklubech – relativní zastoupení kategorií (vlastní video)	102
Obrázek 5.2.2	Srovnání procesuální stránky profesního vidění před a po účasti ve videoklubech – relativní zastoupení kategorií (cizí video)	102
Obrázek 5.3.1	Reprezentace kategorie komunikační kompetence	112
Obrázek 5.3.2	Reprezentace kategorie zaměření na význam	112
Obrázek 5.3.3	Reprezentace kategorie míra zapojení žáků	113
Obrázek 5.3.4	Reprezentace kategorie komunikační kompetence	117
Obrázek 5.3.5	Reprezentace kategorie zaměření na význam	117
Obrázek 5.3.6	Reprezentace kategorie míra zapojení žáků	117
Obrázek 5.3.7	Relativní četnosti kategorií profesního vědění ve fázích preaktivní a postaktivní	120
Obrázek 5.4.1	Názory účastníků na komunikaci v ProfiVi videoklubech	128
Tabulka 1.3.1	Přehled analyzovaných studií	17
Tabulka 2.2.1	Přístupy k využití videa v programech vzdělávání a profesního rozvoje učitelů v České republice	48
Tabulka 4.1.1	Přehled výzkumných cílů, metod sběru a analýzy dat	78
Tabulka 4.1.2	Přehled metod sběru dat ve 2. fázi výzkumu	81
Tabulka 4.1.3	Popis vzorku ve druhé fázi výzkumu	82
Tabulka 5.1.1	Kategoriální systém pro popis výběrového zaměření pozornosti	85
Tabulka 5.1.2	Počet segmentů a kódů v jednotlivých částech interview	86
Tabulka 5.1.3	Celkové absolutní četnosti kategorií (před a po)	87
Tabulka 5.1.4	Absolutní četnosti kategorií v komentářích cizí videosekvence (před a po)	88
Tabulka 5.1.5	Absolutní četnosti kategorií v komentářích vlastní videosekvence (před a po)	89
Tabulka 5.1.6	Odlíšnosti v relativních četnostech jednotlivých kategorií u jednotlivých učitelů (v %)	90
Tabulka 5.1.7	Porovnání relativní četnosti jednotlivých kategorií (před a po)	93
Tabulka 5.2.1	Kategoriální systém pro zachycení procesuální stránky profesního vidění	98
Tabulka 5.2.2	Absolutní četnost výskytu jednotek analýzy	100

Tabulka 5.2.3	Relativní zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích učitelů před účastí ve videoklubech.	101
Tabulka 5.2.4	Relativní zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích učitelů po účasti ve videoklubech.	101
Tabulka 5.3.1	Kategoriální systém pro podchycení vybraných aspektů profesního vědění učitelů.	107
Tabulka 5.3.2	Observační arch.	109
Tabulka 5.3.3	Pokrytí kategorií profesního vědění indikátory v observačním archu.	110
Tabulka 5.3.4	Celkové četnosti výskytu kategorií.	112
Tabulka 5.3.5	Absolutní a relativní hodnoty času aktivního učení žáků.	114
Tabulka 5.3.6	Míra demonstrace výběrového zaměření pozornosti v jednání učitele ve výuce.	115
Tabulka 5.3.7	Míra demonstrace profesního vědění v jednání učitele ve výuce.	115
Tabulka 5.3.8	Celkové četnosti výskytu kategorií.	116
Tabulka 5.3.9	Relativní četnosti kategorií profesního vědění ve fázích preaktivní a postaktivní.	120

REJSTŘÍK VĚCNÝ

A

ALACT model 41
alterace 48, 97–98, 100–101, 103, 127, 132

D

diplomacie 121, 127, 130, 134

E

expertnost 11–12
eyetracking 15, 36, 39

F

facilitátor 25, 46, 48, 50, 55–58, 62–63, 69,
73–76, 106, 122, 125–126, 128

H

hodnocení 24, 51, 57, 74, 97–101, 103, 132

I

interpretace 17, 20, 22, 24, 52, 63–64, 97–98,
100–101, 103, 133

K

klamný diskurs 45, 130
kolegiální profesionalismus 44, 68
komunikační kompetence 71–76, 83, 94–96,
107, 109–115, 117, 124, 132–133, 135
konstruktivismus 41, 51
kritická kolegiálnost 57

M

mikrovyučování 47–48
míra zapojení žáků 76, 107, 109–113, 115,
117, 119, 132
model pedagogického uvažování a jednání 41
myšlenkové jednotky 31, 84, 108

O

obsahová stránka profesního vidění 25, 37–38,
77, 83–84, 96, 103–104, 131–133
Observer 17–19, 27–30, 35, 37–38

P

popis 19, 22, 24, 32, 97–99, 101, 103
predikce 19, 24, 29, 32, 97, 100–101
Problem Solving Cycle, PSC 51–53, 57–58,
61–62, 65, 69, 71–75, 137
procesuální stránka profesního vidění 77, 83,
96, 98–99, 101–103, 131–133
profesionalita 9, 11–12, 38, 41, 43, 77, 104,
118, 131, 135
profesionalizace 11–12
profesní jednání 10–13, 39, 41, 43, 52, 72–73,
77–78, 83, 104–105, 108–109, 111,
113–115, 118–120, 131–132
profesní vědění 10, 12–13, 25, 33, 36, 39,
50, 52, 72–73, 77–78, 83, 95–96,
103–120, 131–132, 135
profesní vidění po akci 131–132
profesní vidění v akci 21, 32, 39, 131–132
profesní znalosti 9, 11–14, 19, 23–24, 34,
42–43, 50, 52, 59, 61, 64, 73, 84,
95–96, 118
pseudokomunita 45, 69, 130

R

reflektivní cyklus 41

S

schopnost všimnout si 15–25, 30, 33–34, 37,
51, 64–65
situační teorie učení 50–51, 68, 71
STeLLA 51, 58–60, 64–67, 69, 72, 74–75,
137

T

teorie situovaného poznávání 50

U

učící se komunity 40–46, 50, 53, 55–57,
68–69, 71, 104, 129–131, 134–135
uvažování založené na vědění 23–24, 29, 32,
96–97, 103, 131

V

vhled 12-13

videodotazník 29, 77-78

videoklub 9-10, 18, 20-22, 25, 27-31, 34-35,
46, 51, 53, 56, 59, 62-63, 65-67, 69,
71-83, 86-89, 93-97, 99, 101-106,
108, 110, 115-116, 118-119,
121-131, 133-135

videopřípad 47, 60-61, 69

všímání si 15, 17-18, 23-24, 35, 131

výběrové zaměření pozornosti 23-24, 37,
83-85, 87, 89, 94-95, 105-106, 109,
111-115, 119, 131-132

vysvětlení 19, 24, 32, 66, 97

Ž

žitá zkušenost 96

O AUTORECH

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Je absolventem oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy (se zaměřením na německý jazyk) na Pedagogické fakultě MU a magisterského oboru Educational Management na University of Derby (UK). Na Pädagogische Akademie des Bundes in Wien absolvoval roční kurz dalšího vzdělávání Lehrgang Reformpädagogik. V letech 2001–2004 studoval doktorské studium Pedagogika na PdF MU a na částečný úvazek vyučoval na základní škole. V roce 2008 se habilitoval v oboru Pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. V letech 2009–2011 souběžně působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl celonárodní výzkum zaměřený na zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Jako analytik se v roce 2014 zapojil do zpracování výsledků mezinárodně srovnávacího výzkumu TALIS. V letech 2007–2014 byl vedoucím redaktorem časopisu Pedagogická orientace, je členem redakcí a redakčních rad časopisů Orbis scholae, Pedagogika, Journal of Pedagogy a Komenský. Působí ve vědeckých radách a oborových radách na různých fakultách MU, UK a UP. Odborně se zaměřuje na problematiku učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Na PdF MU vyučuje metodologii vědecké práce, komparativní pedagogiku a didaktiku.

Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.

Vystudovala obory Učitelství anglického jazyka a literatury pro základní školy a Učitelství německého jazyka pro základní školy. Je absolventkou doktorského studijního programu Pedagogika na PdF MU. Ve své disertační práci se zabývala profesním viděním studentů učitelství anglického jazyka. V Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU působí od r. 2010, kde se spolupodílí zejména na výzkumných projektech. Zároveň vyučuje na Katedře anglického jazyka na stejné fakultě. Zastává též pozici zástupkyně šéfredaktora v odborném časopise Pedagogická orientace. Výzkumně se zaměřuje na otázky týkající se vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka. Od roku 2004 vyučuje angličtinu na jazykových školách, kde v letech 2007 až 2011 působila jako „senior teacher“. Má zkušenosti také z letních škol anglického jazyka ve Velké Británii pro mládež z různých zemí.

doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M.A.

Je absolventkou oboru Učitelství anglického a ruského jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, oboru Educational Management na Univerzitě v Nottinghamu a doktorského studia pedagogiky na FF UK v Praze. V roce 2004 se habilitovala v oboru Pedagogika na PdF MU. Je členkou vědecké rady PdF MU v Brně. Byla předsedkyní oborové rady doktorského studijního programu Specializace v pedagogice, oboru Didaktika cizího jazyka na PdF MU v Brně a pracovala rovněž v oborové radě doktorského studijního programu Filologie, oboru Didaktika konkrétního jazyka na FF UK v Praze. Výzkumně se zabývá pedeutologickou problematikou, zejména profesním rozvojem učitele a jeho podporou, dále oborovědidaktickou problematikou (didaktika cizích jazyků, resp. didaktika anglického jazyka). Profiluje se zejména v oblasti kvalitativní a smíšené metodologie.

Mgr. Klára Uličná, Ph.D.

Je absolventkou oboru Učitelství anglického jazyka na katedře anglistiky a amerikanistiky FF Univerzity Pardubice a absolventkou doktorského studijního programu Filologie, obor Didaktika konkrétního jazyka na FF Univerzity Karlovy. Kmenově působí na katedře anglického jazyka a literatury PedF UK v Praze. Profesně se věnuje zejména didaktice anglického jazyka, oblasti sociální a pedagogické komunikace, využití profesního portfolia a vedení pedagogických praxí. V Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU pracuje v projektech spadajících do oblasti didaktiky cizího jazyka. Výzkumně se zaměřuje na problematiku učitelské přípravy, učitelské profese, tvorbu a analýzu kurikula a konceptualizaci a rozvoj interkulturní komunikační kompetence.

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D.

Vystudoval Učitelství německého jazyka a občanské výchovy na PdF MU v Brně. Je absolventem doktorského studijního programu Didaktika cizích jazyků na téže fakultě. Působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání a Katedře německého jazyka a literatury PdF MU. Zaměřuje se na výzkum v oblasti mnohorejčivosti na českých školách a na problematiku začínajících učitelů.

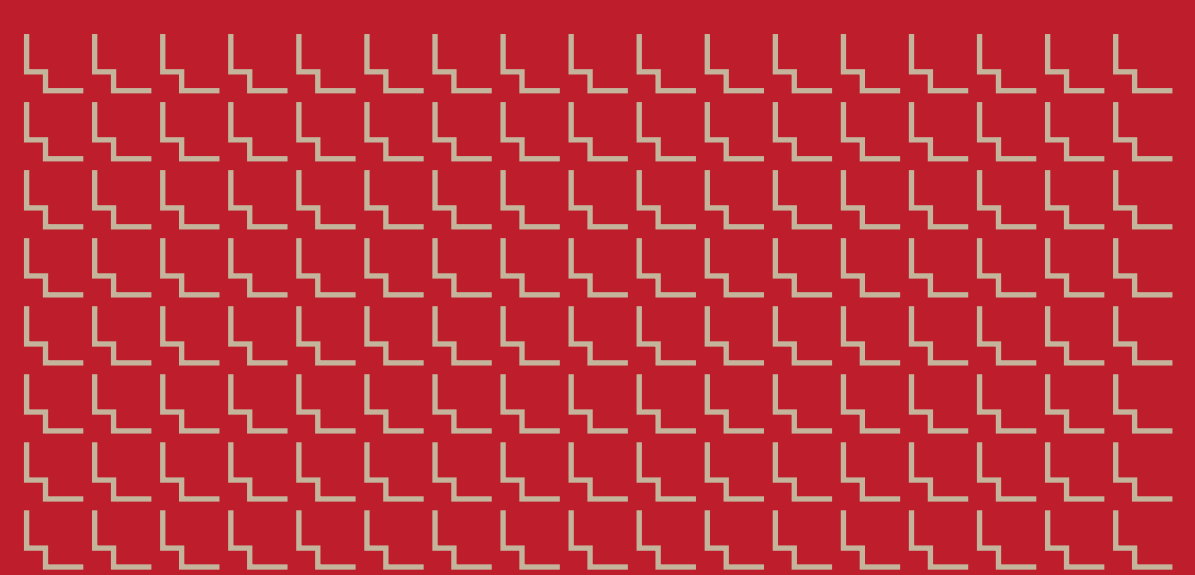
Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 42

Tomáš Janík | Eva Minaříková | Michaela Píšová | Klára Uličná | Miroslav Janík

Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů

Vydala Masarykova univerzita roku 2016
Jazykové korektury: Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.
Grafický návrh: doc. Mgr.A. Pavel Noga, ArtD.
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8305-9



Tato kniha je o přivádění viděného k řeči. Je také o profesi a profesionalitě. Příslušníci různých profesí se odlišují nejen svými znalostmi, dovednostmi a činnostmi, které vykonávají, ale také tím, jak vnímají – *vidí* – situace, které se vztahují k výkonu profese: odlišují se svým profesním viděním. Kniha uvádí koncept *profesního vidění* do domácího diskursu a představuje tvorbu a výzkumné ověřování *profesních videoklubů* jakožto možnosti rozvíjení profesního vidění učitelů. Autoři popisují nejen povahu profesního vidění učitelů anglického jazyka, ale i to, jak se změnilo po účasti ve videoklubech. Kniha je příspěvkem k diskusi o profesním vidění jako součásti učitelské profesionality a o možnostech využití profesních učících se komunit a videosekvencí výuky ve vzdělávání učitelů.

